

Trabajo Fin de Grado

La influencia del uso de las TICs, los videojuegos y
la violencia escolar en el bienestar psicológico
(ansiedad y depresión)

Autor/es

Alicia Molinero Benito

Director/es

Eva M. Lira Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2020

Título del TFG

La influencia del uso de las TICs, los videojuegos y la violencia escolar en el bienestar psicológico (ansiedad y depresión).

Title (in english)

The influence of the use of ICTs, video games and school violence on psychological well-being (anxiety and depression).

- Elaborado por Alicia Molinero Benito.
- Dirigido por Eva M. Lira Rodríguez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del 2020
- Número de palabras 17.994

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar la influencia del uso de las TICs, los videojuegos y la violencia escolar en el bienestar psicológico (ansiedad y depresión). Para ello se ha utilizado una muestra de 35 niños de 7 y 8 años de educación primaria. Los resultados mostraron en primer lugar, que la violencia escolar estuvo correlacionada positiva y significativamente con niveles de depresión y ansiedad. En segundo lugar, el uso de las TICs estuvo correlacionado positiva y significativamente con el uso de videojuegos, y además el uso de videojuegos estuvo positivamente relacionado con el hecho de ser niño y con la subdimensión violencia física directa de violencia escolar. En tercer lugar, se estableció una relación positiva y significativa entre las variables ansiedad y depresión. Por último, existió una relación positiva entre el uso de las TICs y la ansiedad, que fue más intensa en los participantes que usaron en menor medida los videojuegos.

Palabras clave: Educación primaria, violencia escolar, TICs, videojuegos, bienestar psicológico.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the influence of the use of ICTs, video games and school violence on psychological well-being (anxiety and depression). For this, a sample of 35 children of 7 and 8 years of primary education has been used. The results showed, first, that school violence was positively and significantly correlated with levels of depression and anxiety. Secondly, the use of ICTs was positively and significantly correlated with the use of video games, and also the use of video games was positively related to being a child and to the direct physical violence sub-dimension of school violence. Third, a positive and significant relationship was established between the variables anxiety and depression. Lastly, there was a positive relationship between the use of ICTs and anxiety, which was more intense in the participants who used video games to a lesser extent.

Key words: Primary education, school violence, ICTs, video games, psychological well-being.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
1.1.	Violencia escolar.....	7
1.1.1.	<i>Acoso escolar o Bullying</i>	9
1.1.2.	<i>Tipos de acoso escolar</i>	10
1.1.3.	<i>Agentes implicados</i>	10
1.1.4.	<i>Consecuencias del acoso escolar</i>	12
1.1.5.	<i>Detección de las conductas de acoso escolar</i>	12
1.1.6.	<i>Cyberbullying o Ciberacoso</i>	13
1.1.7.	<i>Vías y consecuencias del cyberbullying</i>	14
1.2.	El uso de las TICs	15
1.2.1.	<i>EUROSTAT</i>	16
1.2.2.	<i>INE</i>	16
1.2.3.	<i>Comunidades Autónomas</i>	20
1.3.	El uso de videojuegos	21
1.4.	Investigaciones recientes	23
1.4.1.	<i>Violencia escolar y bienestar psicológico</i>	23
1.4.2.	<i>Uso de TICs y videojuegos en relación con bienestar psicológico</i>	27
2.	OBJETIVO E HIPÓTESIS.....	31
2.1.	Objetivo General.....	31
2.2.	Hipótesis de Trabajo	31
3.	METODOLOGÍA.....	32
3.1.	Diseño	32
3.2.	Participantes.....	32
3.3.	Instrumentos.....	34
3.4.	Procedimiento y plan de trabajo	35

4.	RESULTADOS	36
4.1.	Análisis de Datos	36
4.2.	Análisis de correlaciones	36
4.3.	Comparación de medias	37
4.4.	Análisis de interacciones	44
5.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	48
5.1.	Limitaciones y propuestas de mejora.....	51
5.2.	Líneas futuras.....	52
6.	REFERENCIAS	54

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el interés y la preocupación social por las conductas violentas entre iguales y por las conductas de maltrato entre compañeros en los centros educativos, tanto cara a cara “bullying”, como a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación “cyberbullying” ha ido incrementándose (Garaigordobil, 2011). Recientes estudios como el de Delgado-Domenech y Escortell-Sanchez (2018) afirman que las consecuencias del *bullying* y el *cyberbullying* preocupan a la comunidad educativa, debido a los efectos que estos conllevan tanto en las víctimas como en los agresores. Como consecuencia de esta situación, en estos últimos años se han incrementado las investigaciones que han analizado el *bullying* tradicional, sin embargo, el *cyberbullying* es un fenómeno mucho más reciente y existen aún pocos estudios sobre el mismo, siendo además un fenómeno en crecimiento (Chacón-Cuberos et al., 2015; Garaigordobil, 2011; Orejudo, Cano, Cortes, Elboj y Gómez, 2017). Unicef en su informe "Ending the Torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace" realizado en el año 2016, advierte del aumento de los casos de *cyberbullying* en todo el mundo en los últimos años. Además, investigaciones españolas sobre *cyberbullying* indican que estamos ante una forma de agresión que alcanza valores todavía en aumento y sitúan la incidencia en el 7.7% de participación entre los adolescentes (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016). No obstante, la violencia escolar incluye además del acoso escolar otras manifestaciones de violencia escolar tales como violencia física entre iguales, violencia verbal y exclusión social etc. (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2013). Los estudios que analizan las consecuencias de la violencia escolar inciden en el efecto de la misma en el bienestar psicológico, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) en uno de sus estudios anuales sobre violencia juvenil reportó que tiene consecuencias graves en el funcionamiento físico, psicológico y social de las personas. También investigadores como Carrasco, Alarcón y Trianes (2015), indican que la violencia en las aulas implica aquellas actuaciones de tipo transgresor e intencionado que producen un daño a otra persona en un contexto escolar y que ésta problemática genera una gran preocupación en diferentes estamentos sociales, ya que se traduce en graves consecuencias como estrés crónico y ansiedad, depresión, baja autoestima, abuso de sustancias, agresividad o bajo rendimiento escolar (Chacón-Cuberos et al., 2015). En el estudio de Estévez y Jiménez (2017) se afirma que la violencia entre iguales es un problema con una presencia importante en las aulas de secundaria en

la mayor parte de los países del mundo, y que interfiere notablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo evolutivo de los implicados, con consecuencias siempre negativas para su bienestar, salud psicológica y relaciones sociales.

Por otro lado, en cuanto al uso de las TICs y los videojuegos, se ha observado a lo largo de estos últimos años, que este nuevo estilo de vida ha cambiado por completo la manera de relacionarnos e interaccionar con el resto de personas y esto es algo que se ejemplifica, entre otros aspectos, en los crecientes casos de acoso y *bullying* a través de las TICs y las redes sociales (George y Odgers, 2015; Underwood y Ehrenreich, 2017). Así, este uso así como el de los videojuegos podría afectar a la salud psicológica de los jóvenes (ansiedad y depresión). Sin embargo, en el estudio de Fernández-Velilla (2018), no se observó una relación positiva entre los síntomas de ansiedad y el uso de las TIC, si bien esta relación sí que fue positiva en síntomas de depresión y en cuanto a género, las mujeres puntuaron más alto en niveles tanto de ansiedad como de depresión, sobre todo en subdimensiones como uso de móvil o redes sociales. Los videojuegos pueden conllevar violencia y generar más violencia es por ello que algunos estudios clasifican los juegos en violentos y no violentos (Benalcazar, 2016). Así tal y como se observa, en el estudio de Benalcazar (2016), los niños y niñas que consumen los videojuegos con violencia están representados por un valor de 23.46% mientras que los videojuegos que no generen violencia presentan un valor de 76.55%. Los niños son los que presentan una mayor tendencia al uso de los diferentes videojuegos. Además, en este estudio se sugiere que dado que el avance tecnológico sigue evolucionando cada día, la adicción a los videojuegos en un futuro no respetará género ni edad (Benalcazar, 2016). Es por ello que el presente estudio tiene como objetivo analizar la influencia del uso de las TICs, los videojuegos y la violencia escolar en el bienestar psicológico (ansiedad y depresión).

1.1. Violencia escolar

En ocasiones, los términos violencia escolar, acoso escolar, agresión, violencia, intimidación o *bullying* pueden confundirse, por eso se considera necesario delimitar características comunes en todos ellos, pero también es importante diferenciarlos. En primer lugar, la agresividad supone una conducta guiada preferentemente por los instintos biológicos. Así, “la agresividad posibilita que el individuo incremente su eficacia biológica” (Sanmartín, 2004, p. 24). Según este mismo autor, cierto nivel de agresividad puede ser necesario para que las personas sobrevivan y se pueda garantizar la continuidad de la especie en un mundo hostil (Sanmartín, 2004). La agresión es una acometida o

ataque para dañar a otro, pero al contrario que la violencia que siempre es “no natural”, a veces sí puede ser “natural” cuando se usa para defenderse o superar dificultades de supervivencia, convirtiéndose la agresividad en una capacidad positiva o adaptativa (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Iborra y Sanmartín (2011) elaboraron una clasificación de la violencia que José Sanmartín desarrolló desde el Centro Reina Sofía y que es una de las más utilizadas:

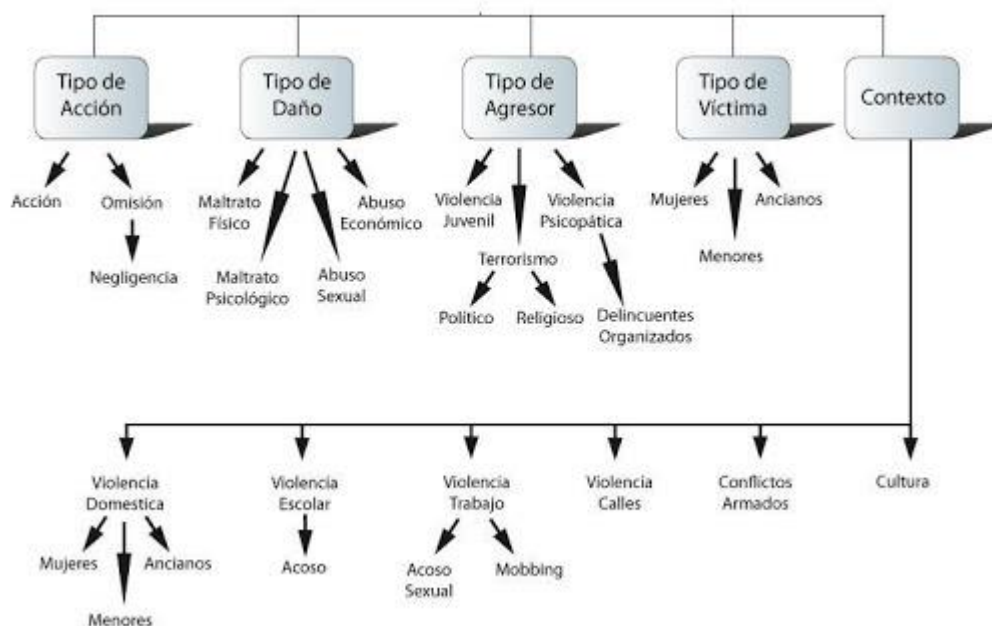


Figura 1. Clasificación de Violencia (Iborra y Sanmartín, 2011, p. 23).

En el informe “Violencia entre compañeros en la escuela” del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia llevado a cabo por Serrano e Iborra (2005), se distingue entre violencia escolar y acoso. En este informe se considera que “violencia escolar es cualquier tipo de agresión que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares” (Serrano e Iborra, 2005 p. 11), mientras que “el término acoso escolar o *bullying* hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima” (Serrano e Iborra, 2005, p. 11). La violencia escolar que se produce entre el alumnado es llevada a cabo por un agresor que se percibe como más fuerte que la víctima, es decir, supone un abuso de poder, y además este acto se repite en diferentes ocasiones. Cuando ocurre todo

ello se habla de “acoso escolar” (en inglés conocido con el término “bullying”) (Olweus, 1998; Sanmartín, 2007).

Por lo tanto, “el acoso escolar es una especie de tortura en la que el agresor sume a la víctima, a menudo con el silencio o la complicidad de otros compañeros” Sanmartín (2007, p.13). Confirma entonces el autor, que la víctima a raíz de la situación de acoso puede sufrir problemas psicológicos graves y que puede llegar a albergar e incluso a manifestar ideas suicidas.

1.1.1. Acoso escolar o Bullying

El término *bullying*, como recoge Ortega (2008) en su estudio, procede del término inglés “bully” (*you bully*; bestia, matón), el cual tiene tanto connotaciones negativas (en este sentido, relacionadas con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas que ocupan ese papel), como connotaciones positivas (*bully for you*; “bravo por ti”).

Uno de los primeros autores en abordar este término y uno de los más importantes en este ámbito es Dan Olweus, y según Olweus (1993), un estudiante sufre acoso escolar cuando está expuesto durante un tiempo y de forma reiterada a acciones negativas por parte de uno o más de sus compañeros y presenta dificultades para defenderse. Años más tarde, Olweus amplió esta definición de *bullying* añadiendo que, no podemos calificar de *bullying* las acciones en las que alguien “chinch” a otro de forma amistosa o a modo de juego, y que tampoco se puede considerar *bullying* aquellas situaciones en las que dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean entre ellos (Olweus, 1999). La definición de Olweus (1999) es una de las más utilizadas ya que recoge tres características que son necesarias para definir una situación como maltrato, y estas características esenciales son: la conducta intencional, la conducta repetida en el tiempo y existencia de un desequilibrio de poder social entre los agentes implicados.

Definiciones más recientes en el tiempo son las de Caetano et al. (2017) y Hertz, Jones, Barrios, David-Ferdon, y Holt, (2015). Caetano et al. (2017) definen el *bullying* como una de las muchas manifestaciones de agresión y violencia entre iguales, muy importante sobre todo en el medio escolar. Mientras que Hertz et al. (2015) indican que el *bullying* es ocasionado cuando uno o más estudiantes provocan, amenazan, difunden rumores, golpean, empujan o dañan a otro estudiante de manera repetida en el tiempo y especifican que no se produce intimidación cuando dos los estudiantes tienen la misma

fuerza o poder y estos discuten, luchan o se burlan mutuamente de una forma amistosa. Además, actualmente en España el suicidio es la tercera causa de muerte entre los jóvenes, señalándose especialmente el *bullying* y las nuevas vertientes de acoso, como lo es el *cyberbullying*, como causas principales (Navarro-Gómez, 2017).

1.1.2. Tipos de acoso escolar

Entendiendo la violencia como aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio (Álvarez-García et al., 2011), son múltiples las formas en que se puede manifestar en los centros educativos:

La violencia física. Es aquella en la que aparece el contacto como vía para generar el daño. Algunos autores (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007) hacen distinción entre violencia física directa, en la que el contacto es directo sobre la víctima (por ejemplo, un golpe), de violencia física indirecta, en la que el contacto es sobre pertenencias o material de trabajo de la víctima (por ejemplo, robar o esconder objetos).

La violencia verbal. Es aquella en la que el daño se causa mediante la palabra como por ejemplo, insultos o rumores (Álvarez-García et al., 2011).

La exclusión social. Se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por motivos que pueden ser de diversa índole, como por ejemplo la nacionalidad, las diferencias culturales, o el color de la piel (Etxeberria y Elosegui, 2010), el rendimiento académico (Estell et al., 2009) o el aspecto físico (Brixval, Rayce, Rasmussen, Holstein y Due, 2012).

La disrupción en el aula. Se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor impartir su clase, y a los compañeros interesados seguirla con aprovechamiento (por ejemplo, hablar o levantarse del asiento cuando no se debe, etc.) (Fernández, 1998).

Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Incluye comportamientos violentos a través de medios electrónicos, principalmente el teléfono móvil e internet (por ejemplo, difundir fotos, grabaciones o enviar mensajes dañinos) (Ortega et al., 2012).

1.1.3. Agentes implicados

En la introducción al libro *Peer Harassment in school*, Olweus (2001) propone seis tipos de roles que pueden surgir en torno al *bullying* además de los de víctima y agresor:

Niños que acosan. Son niños tienen comportamientos acosadores hacia sus iguales. Hay diferentes factores de riesgo que contribuyen a que el niño se comporte así. En muchas ocasiones, estos estudiantes requieren apoyo para poder cambiar su comportamiento.

Niños que son acosados. Son el objetivo del comportamiento acosador. Existen factores que facilitan a un niño ser acosado pero no todos los niños que presenten esas características serán acosados. Generalmente, estos niños necesitarán ayuda para aprender a responder ante el acoso que sufren.

Niños que ayudan. Este tipo de alumnos no suelen comenzar el acoso ni guían el comportamiento acosador, pero son como los "ayudantes" de los niños que acosan. Estos niños animan el comportamiento acosador y a veces participan.

Niños que refuerzan: Son seguidores o secuaces y son parte activa en el *bullying*. No lo inician y no ejercen rol de líder, pero estos niños forman parte del público. Normalmente se ríen o apoyan a quienes participan en el acoso, es decir, animan a que el acoso continúe.

No participantes: Se mantienen alejados de la situación de acoso. No apoyan el comportamiento acosador, ni defienden al niño que está siendo acosado. Algunos pueden observar lo que sucede, pero no hacen comentarios sobre la situación ni demuestran de qué parte están. En cualquier caso, el hecho de formar parte del público puede motivar el comportamiento acosador. Es común que estos niños quieran ayudar, pero no saben cómo hacerlo.

Niños que defienden: Son niños que consuelan de forma activa al niño que es acosado y en ocasiones, pueden salir en su defensa cuando se produce una situación de acoso.

El agresor, según Rodríguez (2005), suele presentar cuatro necesidades básicas: sentirse protagonistas, superiores y poderosos, ser diferentes al resto (reputación e identidad particular) y, por último, sienten necesidad de llenar un vacío emocional persiguiendo constantemente nuevas vivencias y sensaciones.

La víctima que es agredida pero no agrede a otros, suelen ser inseguras y sufren los ataques en silencio. Sus compañeros y ellos mismos suelen considerarlos como débiles, cobardes, tímidos, retraídos y de escasa ascendencia social (Carney y Merrel, 2001; Cerezo, 2001). También existen, según Benítez y Justicia (2006) aquellas víctimas que se

consideran provocativas, que combinan ansiedad y reaccionan de forma agresiva, y este aspecto sirve al agresor/a para excusar su conducta.

Olweus (1998) define a los espectadores como “aquellos quienes a veces observan sin intervenir, pero frecuentemente se suman a las agresiones y amplifican el proceso” (Citado en Albaladejo Blázquez, 2011, p. 20). Se trata del grupo heterogéneo, y en él se pueden encontrar tres tipos de implicación: los antisociales, que no actúan directamente, pero sí que refuerzan la actitud del agresor; los prosociales, que intentan ayudar a la víctima; y los espectadores, que mantienen la premisa de «no es mi problema» (Musri, 2012).

1.1.4. Consecuencias del acoso escolar

De acuerdo con Garaigordobil (2011), las secuelas que sufre la víctima pasiva y la víctima activa son distintas ya que mientras que las víctimas pasivas se caracterizan por tener pocos amigos, miedo al contacto físico, alta ansiedad, etc., las víctimas activas son las que resultan más rechazadas socialmente por sus compañeros, generando un peor pronóstico a lo largo del tiempo que el de las víctimas pasivas. Por otro lado, el agresor va afianzando su conducta antisocial, cuyas consecuencias suelen provocar la exclusión social y la predelinuencia (Olweus, 1998). Los espectadores, generan estrategias de defensa basadas en el miedo a encontrarse implicados en la situación, y mediante ellas se despreocupan del resto, además estas estrategias hacen que disminuyan su empatía y se desentiendan de la situación. Se mantienen en un contexto inestable de miedo e injusticia y terminan creyendo en “la ley del más fuerte” (Avilés, 2002; Garaigordobil, 2011). Por otra parte, también se ve afectado el clima afectivo del grupo de iguales, el cual sufre una importante pérdida de actitudes prosociales, favoreciendo la falta de consideración hacia los demás (Cerezo, 2006; Roland y Galloway, 2002) y con ello, la consiguiente pérdida en la calidad del clima educativo (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez, 2005). Se trata, pues, de un fenómeno de amplia repercusión que afecta a toda la comunidad educativa y quebranta la propia sensación de seguridad. (Citado en Cerezo, 2009, p. 384).

1.1.5. Detección de las conductas de acoso escolar

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 presenta un principio en el que se observa la necesidad de guiar la educación hacia valores de tolerancia, solidaridad, paz y libertad, además del pluralismo, la participación y el respeto. Por otro lado, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, se hace referencia

a la necesidad de trabajar, en los centros educativos, para la inclusión de todo el alumnado a través de actitudes contrarias al acoso escolar (Pérez, Ramos y Serrano, 2016). Por ello, de acuerdo con la ley, se ha de prevenir y detectar conductas de acoso escolar en todo el sistema educativo. Para facilitar la detección de estos casos de acoso escolar, se citan a continuación los 25 comportamientos más habituales del *bullying*, según el Informe Cisneros X sobre Acoso y Violencia Escolar en España, de Piñuel y Oñate (2006): Llamarle por mote; No hablarle; Reírse de él cuando se equivoca; Insultarle; Acusarle de cosas que no ha dicho o no ha hecho; Contar mentiras sobre él; Meterse con él por su forma de ser; Burlarse de su apariencia física; No dejarle jugar con el grupo; Hacer gestos de burla o desprecio; Chillarle o gritarle; Criticarlo por todo lo que hace; Imitarlo para burlarse; Odiarle sin razón; Cambiar el significado de lo que dice; Pegarle collejas, puñetazos y patadas; No dejarle hablar; Esconderle cosas; Ponerle en ridículo ante los demás; Tenerle manía; Meterse con él para hacerle llorar; Decir a otros que no estén con él o que no le hablen; Meterse con él por su forma de hablar; Meterse con él por ser diferente; Robar sus cosas (Piñuel y Oñate, 2006).

1.1.6. *Cyberbullying o Ciberacoso*

Algunos estudios afirman que el acoso que los niños sufren en el contexto escolar, se ha trasladado y continúa en el ciberespacio (Buelga, Cava y Musitu, 2010). Según la investigación sobre hábitos seguros en el uso de las TIC en menores, publicado por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO, 2009), el *cyberbullying* (CB) es una conducta de acoso entre pares en el entorno TIC que incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de unos niños a otros niños. El *cyberbullying* supone la difusión de información dañina de manera electrónica a través de medios de comunicación como por ejemplo, el correo electrónico, los mensajes instantáneos, redes sociales, mensajes de texto a través de dispositivos móviles o la publicación de vídeos y fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenido. Es necesario que haya implicados menores de edad en ambos extremos del ataque para que se considere *cyberbullying*. Garaigordobil, (2011) propone que el *cyberbullying* se trata de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), especialmente internet, teléfonos móviles y los videojuegos online, para llevar a cabo acoso psicológico entre iguales. El rápido desarrollo de esta nueva forma de acoso ha generado la urgente necesidad de su estudio y ha potenciado la realización de numerosas investigaciones en los últimos años. El *cyberbullying* está considerado como una nueva forma de *bullying*

tradicional, que incluye en él los medios electrónicos o digitales para comunicar mensajes dañinos, imágenes vergonzosas y rumores en diferentes sitios webs o a través de redes sociales, con el fin de generar daño o molestar a la víctima, haciendo uso de perfiles anónimos (Merrill y Hanson, 2016).

1.1.7. Vías y consecuencias del cyberbullying

Las vías utilizadas para ejercer el *cyberbullying* son variadas: mensajes de texto, acoso telefónico, grabaciones de agresiones físicas o humillaciones que son difundidas vía móvil o internet, acoso a través de fotografías y vídeo que se difunden a través de los móviles o se suben a YouTube, correos electrónicos, mensajería instantánea, en sesiones de chat, en las redes sociales (facebook, tuenti, twiter), páginas web (blogs, fotologs). En definitiva, son acosos cometidos a través de chats, teléfono móvil, mensajes de texto, correo electrónico, messenger, webs, blogs, fotologs (Garaigordobil, 2011). Sin embargo, Moreta-Herrera, Poveda-Rios y Ramos-Noboa (2018) en su estudio para determinar la presencia de indicadores de ciberacoso, sugieren que la exclusión del grupo, el envío de mensajes humillantes e insultantes y el robo de la identidad de la víctima fueron los indicadores más frecuentes del ciberacoso.

Diversos autores han encontrado indicios de que el *cyberbullying* estaría relacionado con el *bullying* tradicional y que puede generar efectos similares. En esta línea, DePaolis y Williford (2015) afirman que los niños cibervíctimas en su estudio, reportaron tasas significativamente más altas de victimización e intimidación tradicional, junto con actitudes más altas a favor de la intimidación y actitudes más bajas a favor de la defensa y de la autoeficacia para defender a otros.

Los ciberagresores, según el estudio de Garaigordobil (2011), presentarían una mayor probabilidad de desconexión moral, falta de empatía, dificultades de acatamiento de las normas, problemas por su comportamiento agresivo, conducta delictiva, ingesta de alcohol y drogas, dependencia de las tecnologías y absentismo escolar (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018). En cambio, las cibervíctimas tendrían sentimientos de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima, falta de autoconfianza, sentimientos de ira y frustración, sentimientos de indefensión, nerviosismo, irritabilidad, somatizaciones, trastornos del sueño y dificultades para concentrarse que afectan al rendimiento escolar (Eden, Heiman y Olenik-Shemesh, 2016; Garaigordobil 2011; Chen, Cheng y Ho 2015).

1.2. El uso de las TICs

Baller, Dutta y Lanvin (2016) en “The Global Information Technology Report (GITR)” exponen que Finlandia, Suiza, Suecia, Israel, Singapur, los Países Bajos y los Estados Unidos están a la cabeza del mundo en lo que respecta a la generación de impacto económico de las inversiones en tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs). Este grupo de economías de alto rendimiento que se encuentran en lo alto de la pirámide de impacto económico del Índice de Preparación en Red (NRI) del informe obtiene una puntuación un 33% superior a la de otras economías avanzadas y un 100% más que la de las economías emergentes y en desarrollo. Estos siete países son tempranos y entusiastas en el área de las TICs y su aparición es muy importante, ya que demuestra que la adopción de las TICs-junto con un entorno adecuado de apoyo caracterizado por una reglamentación sólida, una infraestructura de calidad y una oferta de competencias listas, entre otros factores- puede facilitar el camino hacia beneficios más amplios. La siguiente tabla muestra el uso de las TICs, en función de los diferentes ámbitos en los cuales se implementa ese uso en España, según *The Global Information Technology Report* (2016):

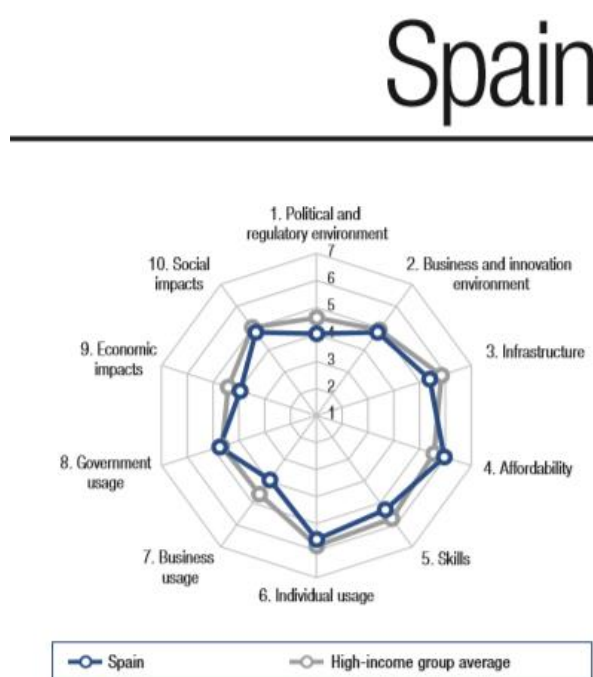


Figura 2. Uso de las TICs en España según diferentes ámbitos de uso The Global Information Technology Report por Silja Baller, Soumitra Dutta y Bruno Lanvin (2016).

1.2.1. EUROSTAT

La siguiente tabla nos muestra la evolución del porcentaje de hombres y mujeres, de entre 16 y 74 años que han usado internet en los últimos tres meses de todos los países miembros de la Unión Europea. Además, en el margen derecho de esta tabla se puede observar la reducción de la brecha de género existente entre 2015 y 2018 en lo que al uso de internet respecta.

	Hombres				Mujeres				Brecha de género (hombres - mujeres)				
	2018	2017	2016	2015	2018	2017	2016	2015	2018	2017	2016	2015	
UE-28	86	85	84	81	84	82	80	78	2	3	4	3	
Bélgica	90	89	88	86	87	87	85	84	3	2	3	2	
Bulgaria	66	65	60	57	63	62	59	56	3	3	1	1	
República Checa	87	86	83	83	86	83	82	80	1	3	1	3	
Dinamarca	98	97	96	96	97	97	96	96	1	0	-2	0	
Alemania	94	92	91	90	91	89	88	85	3	3	3	5	
Estonia	89	88	87	89	89	88	87	87	0	0	0	2	
Irlanda	82	80	81	79	83	83	83	81	-1	-3	-2	-2	
Grecia	74	73	71	69	71	67	67	64	3	6	4	5	
España	87	85	83	80	86	84	79	77	1	1	4	3	
Francia	88	87	86	86	88	86	86	84	0	1	0	2	
Croacia	77	74	77	74	73	61	69	65	4	13	8	9	
Italia	77	74	72	70	71	68	66	62	6	6	6	8	
Chipre	84	81	77	73	85	81	74	70	-1	0	3	3	
Letonia	83	81	(b) 81	80	84	81	(b) 79	78	-1	0	2	2	
Lituania	80	77	74	71	80	78	75	72	0	-1	-1	-1	
Luxemburgo	(b) 98	98	99	99	(b) 95	97	96	96	3	1	3	3	
Hungría	77	76	80	75	75	76	78	71	2	2	2	4	
Malta	81	82	78	78	81	79	78	75	0	3	0	3	
Países Bajos	95	96	93	93	95	95	93	94	0	1	0	-1	
Austria	90	91	88	88	85	85	81	80	5	6	7	8	
Polonia	78	77	74	69	77	75	73	67	1	2	1	2	
Portugal	76	76	72	72	73	72	69	66	3	4	3	6	
Rumanía	72	65	62	58	70	62	57	53	2	3	5	5	
Eslovenia	82	79	77	75	78	78	74	71	4	1	3	4	
Eslovaquia	81	83	82	78	80	79	77	77	1	3	3	1	
Finlandia	94	93	93	92	95	94	95	93	-1	-1	-2	-1	
Suecia	91	97	(b) 93	90	94	96	(b) 93	91	-3	1	0	-1	
Reino Unido	94	95	95	94	95	94	95	90	-1	1	0	4	

(b) Ruptura de serie

Fuente: Estadísticas de sociedad de la información, Eurostat

Figura 3. Evolución del porcentaje de uso de internet según sexo y país.

Eurostat (2020).

1.2.2. INE

Según el Instituto Nacional de Estadística (2019) el uso de las TICs en los hogares ha crecido en los últimos años, si bien sigue existiendo una brecha entre los usuarios y no usuarios (brecha digital) que se puede atribuir a una serie de factores: la falta de infraestructura (en particular en las zonas rurales), la falta de conocimientos de informática y habilidades necesarias para participar en la sociedad de la información, o la

falta de interés en lo que la sociedad de la información puede ofrecer. Los datos muestran que en el 80,9% de las casas en las que habitaba en 2019 al menos un miembro de entre 16 y 74 años se disponía de algún tipo de ordenador (de sobremesa, portátil, Tablet, etc...). Este porcentaje se encuentra 1,4 puntos por encima del obtenido en 2018, y esta subida se debe, generalmente, al aumento de tablets, que ya se encuentran presentes en el 56,8% de los hogares.

Población que ha usado Internet en los últimos tres meses por edad (%)						
	2019	2018	2017	2016	2015	2014
Hombres						
Total (de 16 a 74)	90,7	86,6	85,5	82,5	80,3	77,9
De 10 a 15	..	..	..	..	..	92,3
De 16 a 24	99,2	98,3	98,1	98,6	98,2	99,2
De 25 a 34	98,2	97,0	96,0	96,3	93,4	93,2
De 35 a 44	97,0	96,4	95,9	93,3	90,5	89,3
De 45 a 54	92,6	89,6	89,7	85,4	82,8	78,2
De 55 a 64	87,2	78,1	74,5	68,4	66,5	60,2
De 65 a 74	63,7	51,2	47,6	40,6	37,2	31,5
Mujeres						
Total (de 16 a 74)	90,7	85,6	83,7	78,6	77,1	74,5
De 10 a 15	..	..	..	..	..	91,6
De 16 a 24	99,0	98,7	97,9	98,2	98,9	97,5
De 25 a 34	97,6	98,4	96,5	95,7	95,7	94,2
De 35 a 44	97,8	96,8	95,8	93,3	92,8	90,4
De 45 a 54	96,2	92,5	90,9	84,3	81,2	78,2
De 55 a 64	85,8	74,1	73,2	61,4	56,5	50,9
De 65 a 74	63,5	47,1	40,2	29,4	26,1	21,5
Brecha de género (hombres - mujeres)						
Total (de 16 a 74)	0,0	1,0	1,8	3,9	3,2	3,4
De 10 a 15	..	..	..	..	..	0,7
De 16 a 24	0,2	-0,4	0,2	0,4	-0,7	1,7
De 25 a 34	0,6	-1,4	-0,5	0,6	-2,3	-1,0
De 35 a 44	-0,8	-0,4	0,1	0,0	-2,3	-1,1
De 45 a 54	-3,6	-2,9	-1,2	1,1	1,6	0,0
De 55 a 64	1,4	4,0	1,3	7,0	10,0	9,3
De 65 a 74	0,2	4,1	7,4	11,2	11,1	10,0

(..) Dato no disponible

Figura 4. Población que ha usado internet en los últimos tres meses por edad. Instituto Nacional de Estadística (2019). Fuente. Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares. INE.

En el año 2019 en España, el 90,7% de la población que se encuentra entre 16 y 74 años ha utilizado internet en los últimos tres meses, lo que indica un aumento de 4,6 puntos más que en 2018. Esto significa que los usuarios ya son un total de 31,7 millones. Los usuarios de internet han aumentado en los últimos años y el valor de la brecha de género ha pasado de 3,4 puntos en el año 2014 a 0,0 puntos en el año 2019.

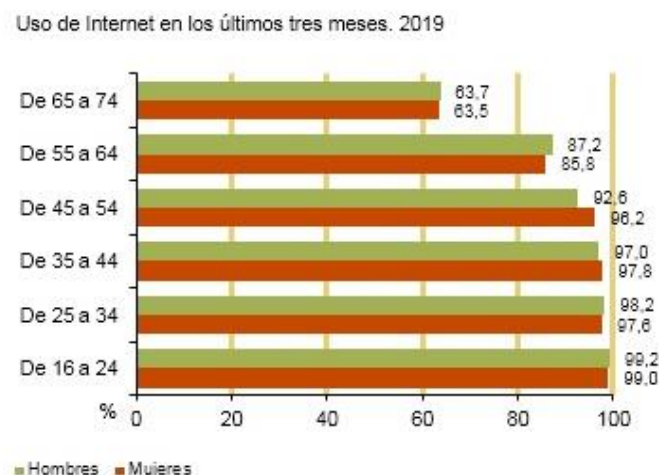


Figura 5. Uso de internet en los últimos tres meses según edades. Instituto Nacional de Estadística (2019). Fuente. Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares. INE.

El uso de internet es una práctica mayoritaria en los jóvenes de 16 a 24 años, con un 99,2% en los hombres y un 99,0% en las mujeres. Además, en 2019 encontramos por primera vez, como no se aprecian desigualdades en el uso de internet entre hombres y mujeres. Incluso, en este caso son las mujeres quienes superan en 1,2 puntos a los hombres en cuanto al uso diario y en 1,4 puntos en cuanto a utilizarlo varias veces al día. Además, al aumentar la edad descende el uso de internet en hombres y mujeres, siendo el porcentaje más bajo el que corresponde al grupo de edad de 65 a 74 años (un 63,7% para los hombres y un 63,5% para las mujeres).

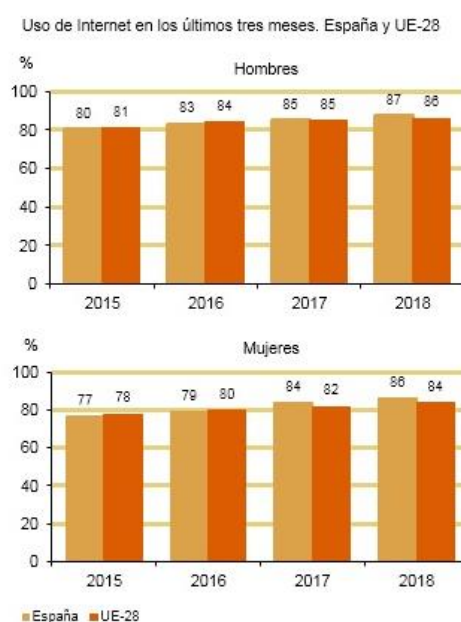


Figura 6. Comparativa del uso de Internet en los últimos tres meses en España y en la Unión Europea. Instituto Nacional de Estadística (2019). Fuente. Estadísticas de sociedad de la información. Eurostat

Los valores más altos respecto a la brecha de género en el año 2019 en España corresponden a edades avanzadas, con 1,4 puntos entre las edades de 55 a 64 años. El 91,4% de los hogares en España ya tiene acceso a internet, frente al 86,4% que se encontraba el año anterior. De estos hogares, cerca de todos ellos (el 99,7%, 15 millones de hogares) cuentan con acceso a internet por banda ancha, es decir, por fibra óptica o red de cable, ADSL o bien telefonía móvil 3G o 4G. La conexión de banda ancha suele presentarse mediante modalidades fijas como la fibra óptica o el ADSL, y está presente en el 85,2% de los hogares con acceso, mientras que las modalidades móviles que se realizan generalmente a través smartphone 3G ó 4G, vía modem USB o tarjeta se utilizan en un 83,9% de hogares. Las viviendas que no disponen de internet señalan como principales motivos de tal situación los siguientes: porque no necesitan internet (75,5%), la falta de conocimientos para usarlo (51,3%) y los altos costes del equipo (28,0%).

Por otro lado, En el uso de TIC por menores de edad, dentro del grupo de edad de entre 10 a 15 años, la utilización de las nuevas tecnologías aparece, por lo general, muy extendida. Así, el uso de ordenador es muy elevado (aparece en el 89,7% de los menores) y aún más el uso de internet (el 92,9%). Por otro lado, el 66,0% de los jóvenes de entre 10 y 15 años dispone de teléfono móvil. En cuanto a sexo, las niñas usan en mayor medida las nuevas tecnologías. También se confirma que a mayor edad, aparece un mayor uso de las TIC, sobre todo a partir de los 13 años.

Menores usuarios de TIC en los últimos tres meses. Año 2019
Porcentajes de población de 10 a 15 años

	Usuarios de ordenador	Usuarios de internet	Disposición de móvil
TOTAL	89,7	92,9	66,0
Por sexo			
Hombres	87,9	92,7	65,0
Mujeres	91,7	93,1	67,1
Por edad			
10 años	79,1	86,7	22,3
11 años	87,3	92,2	38,1
12 años	91,2	92,4	63,9
13 años	93,9	93,0	84,0
14 años	93,7	95,2	92,5
15 años	93,6	98,0	93,8

Figura 7. Menores que han usado las TIC en los últimos tres meses por edad y sexo. Instituto Nacional de Estadística (2019).

1.2.3. Comunidades Autónomas

Según el Instituto Aragonés de Estadística (IAEST), las comunidades que presentan un porcentaje mayor de usuarios de internet en los tres últimos meses son Comunidad Foral de Navarra (95,0%), Comunidad de Madrid e Illes Balears (94,1% ambas). Las que tienen mayor porcentaje en el uso diario de internet son Comunidad de Madrid (83,1%), Región de Murcia (81,5%) y Cataluña (81,0%). Por su parte, Comunidad de Madrid (55,6%), Comunidad Foral de Navarra (54,7%) e Illes Balears (52,4%) presentan los mayores porcentajes de personas que han comprado por internet en los tres últimos meses.

La Comunidad Autónoma de Aragón por su parte, presenta un porcentaje de personas que han utilizado internet en los últimos tres meses de un 91,8% y además un 78,6% de los aragoneses y aragonesas son usuarios diarios de internet. Estos datos demuestran que Aragón se mantiene por encima de la media que componen el resto de comunidades, si bien no alcanza los mayores niveles de uso entre su población.

Usuarios de TIC por comunidades y ciudades autónomas. Año 2019
Porcentajes de población de 16 a 74 años

	Personas que han utilizado internet en los tres últimos meses	Usuarios diarios de internet	Personas que han comprado por internet en los tres últimos meses
TOTAL	90,7	77,6	46,9
Andalucía	89,4	77,4	42,7
Aragón	91,8	78,6	49,8
Asturias, Principado de	89,2	75,0	44,4
Balears, Illes	94,1	78,3	52,4
Canarias	89,7	75,7	35,2
Cantabria	89,1	74,9	45,9
Castilla y León	88,6	73,1	44,1
Castilla-La Mancha	87,2	72,8	43,5
Cataluña	93,7	81,0	52,0
Comunitat Valenciana	89,7	75,5	47,9
Extremadura	88,6	75,1	43,2
Galicia	84,0	67,1	39,2
Madrid, Comunidad de	94,1	83,1	55,6
Murcia, Región de	89,8	81,5	38,4
Navarra, Comunidad Foral de	95,0	80,2	54,7
País Vasco	91,5	77,8	48,6
Rioja, La	89,6	75,0	42,2
Ceuta	94,9	81,9	51,6
Melilla	87,6	75,1	23,8

Figura 8. Usuarios de las TIC por Comunidades Autónomas. Instituto Aragonés de Estadística (2019).

1.3. El uso de videojuegos

Pedrero-Pérez et al. (2018) afirman que en las últimas décadas, la humanidad ha podido presenciar dos revoluciones globales de grandes dimensiones. La primera de ellas, a finales del siglo pasado, fue la popularización y el acceso sin restricciones a internet. Sin embargo, en la mitad de la primera década de este siglo, apareció la segunda gran revolución, donde se convirtieron los teléfonos móviles en herramientas que proporcionan el acceso a un gran número de posibilidades mediante un simple instrumento que cabe en el bolsillo.

La mayoría de los estudios se ha centrado en la población adolescente ya que a estas edades se manifiestan las debilidades que pueden llevar a un abuso o a la adicción. Sin embargo, la entrada de estas tecnologías en todos los niveles de la sociedad global hace suponer que puede estar afectando a personas de todas las edades. Existe poca evidencia de que los problemas asociados al abuso de las TICs tengan relación con manifestaciones psicopatológicas y problemas en actividades de la vida diaria más allá de la juventud (Pedrero-Pérez, et al., 2018; Pedrero-Pérez, et al., 2019). En este sentido, la adolescencia merece una atención especial en su relación con las TICs, ya que algunas como internet, los móviles y los videojuegos ocupan un espacio importante en el procesos de socialización, influyendo tanto en comportamiento como en actitudes (Levis, 2002).

Como se exponía en el anterior apartado dedicado los datos del uso de las TICs en nuestro país y como señala la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación del Instituto Nacional de Estadística (INE), la utilización de TICs por los menores, dentro del de grupo entre 10 y 15 años se encuentra, generalmente, muy extendida. El uso de ordenador aparece en el 89,7% de los menores y aún es más destacable el uso de internet, que aparece en el 92,9%. Además, el 66,0% de los jóvenes de entre 10 y 15 años dispone de teléfono móvil. En cuanto a sexo, las niñas usan en mayor medida las nuevas tecnologías. También se confirma que a mayor edad, aparece un mayor uso de las TIC, sobre todo a partir de los 13 años.

Es por ello, que numerosos autores centran sus investigaciones en los efectos perjudiciales que pueden vincularse al uso de las TICs (Shaffer, 2002). El aspecto más controvertido, y que mayor alarma social crea, es el potencial adictivo de estas tecnologías, especialmente entre los menores, ya que son los que mayor uso hacen de ellas (Echeburúa y de Corral, 2010; Labrador y Villadangos, 2010). Sin embargo, algunos

estudios apuntan hacia la dirección contraria, proponiendo modelos explicativos en los que la psicopatología previa es considerada como la causa que los predispone al uso excesivo o adicción de estas nuevas tecnologías. (Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner y Beranuy, 2006).

Teniendo en consideración estos datos, la psicología no puede permanecer ajena a esta transformación digital (Saldaña, 2001). Según Castellana et al. (2006) algunas tecnologías como internet, el móvil y los videojuegos presentan tanto beneficios potenciales como riesgos para los niños y los adolescentes. Así, en primer lugar, proporcionan grandes beneficios, como un gran medio de conocimiento científico, abren nuevos tipos de comunicación, son un material casi inagotable para la diversión y entretenimiento y un buen instrumento para el aprendizaje y la adquisición de información. Contribuye además, en la numerosas ocasiones, a mejorar la calidad de vida de las personas (Labrador y Villadangos, 2009). De igual manera y en cuanto a lo que videojuegos se refiere, la mayoría de los estudios publicados se posicionan en dos posturas. Por una parte aquellos que plantean los problemas que generan los videojuegos, concretamente en lo relativo a su influencia en comportamientos violentos, antisociales, discriminatorios o sexistas. Por otra, aquellos que advierten de sus efectos beneficiosos en cuanto a las relaciones sociales o familiares, así como la salud, la creatividad artística o incluso para la educación. Según Levis (2002) los videojuegos son una forma de entretenimiento que no deja de crecer y hoy en día representa un negocio millonario. Son muchas las personas (mayoritariamente niños y adolescentes) que juegan con los videojuegos en sus distintas formas y tipos.

Para los niños y adolescentes que hacen un uso excesivo de los videojuegos, todo gira en torno a la realidad virtual. Esta red domina su vida con una total focalización atencional (Young, 1999). Por este motivo, en el ámbito escolar, se pueden observar algunos efectos perjudiciales graves como son fracaso escolar, abandono de los estudios y en ciertos casos se pueden producir pequeños robos para comprar algunos elementos y créditos para algunos de estos juegos en línea. Así recientemente, somos testigos de noticias en las que los videojuegos incluso se han utilizado como arma arrojadiza para los actos más terribles, lo que pone de manifestó, al menos en parte, de la importancia de los videojuegos para los menores.

La policía detenía este jueves al único hijo de Beatriz, la presunta viuda negra de Godolleta. Se trata de un menor de 17 años (...) Cuenta que le obligó a ayudarla y que le premiaba para hacer

lo que ella quería. Regalos y videojuegos en compensación de su silencio (Fuente. www.telecinco.es)

Aparecen en estos jóvenes sentimientos de culpa y disminución de la autoestima. El adolescente siente que internet es el único lugar donde puede sentirse bien, pero a la larga aparece soledad, y reducción del bienestar psicológico (Young, 1998). La educación pretende formar a los individuos íntegramente y representa una herramienta para el desarrollo de la socialización siendo el núcleo entre la sociedad y la familia (Bodeguero, 1999). El maestro por tanto, es considerado un gran agente de prevención ya que la escuela es el lugar donde se pueden detectar más situaciones de riesgo y pueden ser tratadas para su resolución (Lavall, 2017).

1.4. Investigaciones recientes

1.4.1. Violencia escolar y bienestar psicológico

Williford y DePaolis (2019) llevaron a cabo un estudio para explorar el cambio en la victimización del acoso cibernético a través del tiempo entre una muestra de estudiantes de escuelas primarias y examinar cómo dicho cambio impactó los resultados posteriores relacionados con la salud. Para ello utilizaron una muestra total de 660 y 960 estudiantes de 3er a 5to grado. Los resultados no revelaron un patrón consistente de crecimiento de la victimización entre los participantes durante el transcurso del estudio. Sin embargo, los niveles iniciales de victimización por acoso cibernético fueron significativamente diferentes de cero, lo que sugiere que un número notable de participantes reportaron exposición a esta forma de victimización en la recolección de datos de línea de base. Además, se encontró que los niveles iniciales de victimización del acoso cibernético tenían un impacto significativo en los resultados de salud posteriores, incluyendo la autoestima y la conexión escolar con síntomas depresivos que se acercaban a su importancia.

Por otro lado, Kwak y Oh (2017) analizaron las características psicológicas y sociales de los intimidadores involucrados en el acoso tradicional y cibernético. Para ello examinaron las respuestas de 11117 estudiantes coreanos de primaria, secundaria y preparatoria. Los resultados mostraron que la tasa de acoso tradicional fue más alta que la tasa de acoso cibernético. Los cuatro grupos (intimidadores tradicionales, intimidadores cibernéticos, intimidadores combinados y no involucrados) mostraron diferencias significativas en el grado de agresión, autocontrol, exposición a la violencia

y apoyo social. En comparación con el grupo no involucrado, la exposición a la violencia predijo significativamente la intimidación tradicional, cibernética y combinada.

Al mismo tiempo, Mobin Feng y Neudorf, (2017) llevaron a cabo un estudio para examinar la prevalencia y los predictores asociados con la cibervictimización entre los preadolescentes en una muestra de Canadá basada en la comunidad. Para ello utilizaron una muestra 5783 estudiantes de 5° a 8° grado, de 9° a 14° grado, de 109 escuelas primarias de la Región de Salud de Saskatoon, Saskatchewan, Canadá. Los resultados mostraron que de los 5783 escolares, 5611 (97.0%) respondieron a la pregunta sobre cibervictimización. Entre los encuestados, 572 (10.2%) reportaron haber sido acosados cibernéticamente por lo menos una vez en las últimas cuatro semanas. Los estudiantes más propensos a ser víctimas del ciberacoso fueron las niñas, los alumnos de 7° y 8° curso en comparación con los estudiantes no aborígenes, los estudiantes aborígenes en comparación con los estudiantes no aborígenes, los que habían vivido parte de su vida fuera de Canadá en comparación con los que vivieron toda su vida en Canadá, los que reportaron haber bebido alcohol en el pasado, los que reportaron síntomas depresivos muy elevados, los que fueron tradicionalmente víctimas de intimidación, los que eran tradicionalmente acosados, los que tenían una baja autoestima, y los que tenían una mala relación con sus padres. La variación a nivel escolar en la victimización del acoso cibernético resultó ser insignificante.

Además, Eden et al. (2016) realizaron un estudio que examina el fenómeno del ciberacoso entre niños y jóvenes en Israel. El propósito era examinar la correlación entre el intimidador y la víctima, y los aspectos emocionales-sociales-apoyo social, sentido de soledad y sentido de autoeficacia-que constituyen factores de riesgo y factores protectores. Para ello analizaron una muestra de 1.094 estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria. Los resultados indicaron que cuanto menos apoyo social tengan los estudiantes, menor será su sentido de autoeficacia; cuanto más solos se sientan y más experimenten una menor sensación de bienestar, mayor será la probabilidad de que participen en el ciberacoso, principalmente mediante el envío de imágenes y/o vídeos ofensivos.

Por otra parte, Merrill y Hanson (2016) llevaron a cabo un estudio sobre los factores de riesgo y de protección asociados con el acoso en la propiedad de la escuela en comparación con el acoso cibernético. Para ello se llevó a cabo un análisis transversal en adolescentes ($n = 13583$) que completaron la Encuesta sobre conductas de riesgo en la

juventud (YRBS) de 2013 en los grados 9° a 12°. Los resultados indicaron que ser intimidado en la escuela en los últimos 12 meses fue significativamente más común en las mujeres que en los hombres, en los primeros grados escolares, y en los blancos y otros grupos raciales en comparación con los negros e hispanos. El ser intimidado en la escuela generalmente disminuyó con los grados escolares posteriores, pero el acoso cibernético en los últimos 12 meses se mantuvo constante. Ser intimidado en la escuela o ciberacoso fue significativamente asociado positivamente con problemas de salud mental, uso de sustancias, sobrepeso, jugar videojuegos por 3 o más horas al día, y tener asma. La asociación fue mayor con tener problemas de salud mental. En general, el acoso cibernético estaba más fuertemente asociado con estas condiciones y conductas.

Además, Cross et al. (2018) realizaron un estudio durante tres años para desarrollar, implementar y evaluar la intervención del *Proyecto de Escuelas Amigas* con el objetivo de reducir la intimidación y la agresión. Para ello analizaron a más de 3000 estudiantes que recientemente habían realizado la transición a la escuela secundaria. Los resultados mostraron que la intervención tuvo un efecto positivo significativo y consistente en una variedad de resultados, incluyendo la perpetración de intimidación, la victimización, la depresión, la ansiedad, el estrés, los sentimientos de soledad y las percepciones de seguridad escolar al final del primer año de los estudiantes en la escuela secundaria. Sin embargo, ninguna de estas diferencias se mantuvo en el segundo año de secundaria de los estudiantes.

Por otra parte, McDougall y Vaillancourt (2015) llevaron a cabo un estudio de la victimización entre pares que reunió a investigadores, padres, maestros y profesionales de la salud de todo el mundo en un esfuerzo por lograr un cambio. La atención de la investigación se centró en la cuestión de si la victimización por parte de los compañeros en la infancia y la adolescencia conduce a ramificaciones negativas duraderas y graves en la vida de los jóvenes. Consideramos la riqueza de la información que documenta el preocupante ajuste que sigue a la victimización por parte de los compañeros en la infancia y la adolescencia. Se presentan y sintetizan las conclusiones de estudios prospectivos que siguen a niños y adolescentes hasta la edad adulta. Utilizando el concepto de "multifinalidad" como marco de referencia, exploramos por qué podría ser que la victimización temprana por parte de los compañeros no tenga el mismo impacto en todos los jóvenes, considerando los factores que ponen a los individuos en mayor riesgo o que parecen protegerlos de un daño más duradero. Además de la necesidad de realizar

estudios prospectivos cuidadosamente planificados, el campo se beneficiaría de la utilización de estudios cualitativos destinados a dilucidar los posibles mecanismos causales, concurrentes y resultantes que intervienen en la victimización.

También, Estévez y Jiménez (2017) realizaron una investigación en la que analizaron la regulación emocional en adolescentes implicados en actos de violencia escolar, tanto como agresores como víctimas, tomando como modelo el enfoque teórico que mayor solidez teórica y empírica presenta en relación a la regulación de las emociones y, en particular, a la inteligencia emocional, propuesto por Mayer y Salovey en 1997. Según este modelo, la inteligencia emocional es el conjunto de cuatro habilidades: 1) percepción emocional: habilidad de percibir emociones propias y de otros; 2) asimilación emocional: habilidad de generar, usar y sentir las emociones para comunicar sentimientos; 3) comprensión emocional: habilidad de entender información de tipo emocional; y 4) regulación emocional: habilidad de estar abierto a los sentimientos, vigilarlos y alterarlos con el objetivo de facilitar el crecimiento personal

Al mismo tiempo, Mendoza, Rojas y Barrera (2017) realizaron una investigación que se propuso conocer las diferencias entre grupos de alumnos que participan en *bullying* en función de la variable ansiedad. Participaron 599 alumnas y 591 alumnos, de entre 9 y 16 años. Para llevar a cabo el estudio utilizaron dos instrumentos, el primero para medir *bullying* y el segundo para evaluar ansiedad (CMAS-R). Los resultados muestran cinco roles de participación en violencia y *bullying*. La diferencia entre medias muestra diferencias significativas en los grupos de víctimas de *bullying*, y alumnado víctima-acosador, en función de la ansiedad como variable. Por tanto, se muestra que el grupo de alumnos que presentan mayor ansiedad son los víctima/acosador y las víctimas, y el alumnado que menos ansiedad presenta se corresponde con los que no se involucran en *bullying*.

Asimismo, Mosquera-Gallego (2019) en su estudio presenta el caso de una niña con capacidad intelectual límite con ansiedad social y acoso escolar. La intervención tuvo como base en el Programa IAFS (protocolo para la Intervención en Adolescentes con Fobia Social) y en el Programa CIP (intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del *Bullying*). Los resultados indicaron la eficacia del tratamiento mediante el uso de estos programas, ya que se muestra como se eliminaron la sintomatología de ansiedad social y la situación de acoso escolar.

Por otro lado, Vanega-Romero, Sosa-Correa y Castillo-Ayuso (2018) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de describir los aspectos generales y las particularidades del fenómeno del acoso escolar, conocer su relación con las variables ira y síntomas depresivos. Diseñaron y evaluaron el efecto del programa para reducir los síntomas de ansiedad y depresión. En este estudio participaron 1050 alumnos de secundaria, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Se evaluaron mediante este estudio los niveles de ansiedad y depresión en los participantes, también rasgos de psicopatía, y la presencia de agresión en el ámbito escolar. Los resultados muestran que el 43% de quienes ejercían violencia presentaban síntomas depresivos, y 51% de estos adolescentes puntuaron alto en ira como rasgo. Respecto a las víctimas de acoso, el 44% obtuvo puntuaciones significativas en rasgos depresivos y el 34% presentaba niveles altos en ira como rasgo. Por tanto, la intervención fue eficaz para reducir la victimización y mejorar el control de ira en víctimas y agresores significativamente, al entrenar a los participantes en vías de expresión más saludables.

Además, Tito y Zorelinda (2016) realizaron una investigación con el objetivo de determinar la relación significativa entre *bullying* y depresión en estudiantes de 5to año de secundaria de Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Breña. Para dicha investigación participaron una muestra de 233 alumnos de una población de 606 estudiantes de 5º de secundaria de Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Breña. Quienes contestaron el cuestionario sobre *bullying* y la adaptación del inventario de depresión de Beck. Dentro de los resultados obtenemos que existe relación significativa entre *bullying* y depresión en estudiantes de 5º de secundaria de Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Breña. Se obtuvo un Rho de Spearman con una correlación significativa de $p=0.003$ siendo esta menor a ($p < 0.05$), a su vez de grado directo positivo. Con este resultado se afirma que si existe una relación significativa entre *bullying* y depresión en los estudiantes de 5to de secundaria de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Breña.

1.4.2. *Uso de TICs y videojuegos en relación con bienestar psicológico*

Fernandez-Velilla (2018) realizó un estudio en el cual el objetivo principal fue analizar la posible relación entre el uso problemático de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y los síntomas y/o problemas de ansiedad y/o depresión. El objetivo de este estudio fue analizar las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las mismas variables. El método utilizado comprendía una muestra de 305 sujetos de

edades entre los 18 y los 34 años, 58,7% de los participantes fueron mujeres y el 41,3% restante, hombres. Los participantes cumplieron las escalas HADS (que miden en dos subescalas: los síntomas de ansiedad y depresión) y el cuestionario MULTICAGE-TIC (que mide en cinco subescalas: el uso problemático de móvil, Internet, redes sociales, videojuegos y mensajería). Los resultados no indicaron una relación positiva entre los síntomas de ansiedad y el uso problemático de las TICs. No obstante, esta relación sí fue positiva en el caso de la depresión. Las mujeres puntuaron más alto en niveles tanto de ansiedad como de depresión. En relación a los diferentes tipos de uso problemático en función del género, si se hallaron diferencias, en este sentido, las mujeres puntuaron más alto en las subescalas de móvil, mensajería instantánea y redes sociales, y en cuanto a las otras dos subescalas (videojuegos e Internet) no se mostraron diferencias significativas.

También, George y Odgers (2015) En su artículo, examinaron siete temores comúnmente expresados acerca de la influencia de las tecnologías móviles en la seguridad de los adolescentes (por ejemplo, el ciberacoso y la solicitud en línea), el desarrollo social (por ejemplo, las relaciones con los compañeros, las relaciones entre padres e hijos y el desarrollo de la identidad), el rendimiento cognitivo y el sueño. Surgen tres conjuntos de conclusiones. En primer lugar, con algunas excepciones notables (por ejemplo, la interrupción del sueño y las nuevas herramientas de intimidación), la mayoría de las conductas y amenazas al bienestar en línea se reflejan en el mundo fuera de línea, de manera que los factores fuera de línea predicen las experiencias y los efectos negativos en línea. En segundo lugar, los efectos de las tecnologías móviles no son uniformes, en el sentido de que parecen conferir beneficios a algunos adolescentes (por ejemplo, el desarrollo de aptitudes entre los adolescentes tímidos), mientras que el riesgo se exagera entre otros (por ejemplo, el empeoramiento de los problemas de salud mental existentes). En tercer lugar, indican que se requieren más estudios experimentales y cuasi experimentales que vayan más allá de la dependencia de la información auto declarada para comprender cómo, para quién y en qué condiciones las interacciones de los adolescentes con las tecnologías móviles influyen en sus relaciones sociales, cerebros y cuerpos aún en desarrollo.

Igualmente, Capilla y Cubo (2017) realizaron una investigación que analiza en qué medida el uso problemático de los smartphones repercute en el bienestar psicológico de los jóvenes universitarios. Partiendo de un enfoque metodológico descriptivo, se ha empleado el cuestionario MPPUSA versión adaptada a la población adolescente en

español por López, Honrubia y Freixa (2012), y el cuestionario de Salud General de Golberg (1996) GHQ-28 que permite establecer relaciones entre el uso inadecuado smartphones y los indicadores del bienestar psicológico. Los resultados muestran una tendencia elevada en las puntuaciones obtenidas entre el uso problemático de estos dispositivos y las variables síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y depresión

Además, Martín (2018) en su trabajo pretende ofrecer una visión general sobre el acceso y uso de las TICs (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en una muestra de 201 adolescentes de 12 y 16 años y la relación del uso problemático de éstas con variables de bienestar psicológico y de rendimiento académico. Los resultados indican que existe una alta accesibilidad de las tecnologías en los hogares, estando relacionada la frecuencia de uso de internet, videojuegos y móvil con los problemas en el ámbito familiar. Los hábitos relacionados con la tecnología de los padres influyen en el consumo adolescente, especialmente en el caso de la televisión. Las actividades que se realizan en internet están relacionadas con el entretenimiento y la comunicación, destacando el incremento del uso de las redes sociales a los 16 años. Entre las diferencias de género que cabe destacar se encuentra la especialización de los varones en el uso de los videojuegos y de las mujeres en el móvil, observándose un uso problemático en ambos casos. Los resultados muestran una relación positiva baja entre el afecto negativo, el uso problemático de internet y los videojuegos, y el rendimiento académico. Las conclusiones del trabajo permiten plantear líneas de actuación en el plan de acción tutorial dirigidas a promover el uso responsable de las TICs en la adolescencia.

Por otra parte, Chacón et al. (2018) en su estudio sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) indican que las TICs han adquirido una fuerte presencia en la vida cotidiana, constituyendo un factor modulador de los logros académicos y profesionales en la etapa universitaria. Este estudio de diseño descriptivo y corte transversal, realizado sobre 490 estudiantes de la Universidad de Granada, pretende determinar patrones de relación entre el rendimiento académico y los hábitos de consumo de videojuegos, utilizando como principales instrumentos un cuestionario Ad hoc y el Cuestionario sobre Hábitos de Consumo de Videojuegos (CHCV) elaborado por López (2012). Los resultados indicaron que los estudiantes que habían accedido a la universidad con una calificación menor tenían mayor adicción a los videojuegos, y que los que no habían recibido ningún tipo de beca duplicaban en porcentaje el consumo medio y elevado

de estos dispositivos. Por ello se destaca en este estudio que el uso excesivo de videojuegos ejerce una influencia negativa en el rendimiento académico, ya que la concesión de cuantías económicas para cursar estudios depende de factores como la nota media.

Además, Benalcazar (2016) realizó un estudio orientado en determinar los efectos que provocan los videojuegos en la salud conductual de los niños, para lo cual se empleó un método descriptivo de cohorte transversal, observacional y cuantitativo, la población estuvo conformada por 89 niños de 7mo año de Educación Básica, el instrumento utilizado fue la encuesta de 11 ítems de opción múltiple, validado por juicio de expertos y una prueba preliminar. Los resultados indicaron: que el 68,53% de la población que usa videojuegos tiene 11 años; en su mayoría (69,66%) son mujeres; en relación con el tiempo empleado al uso de videojuegos indican el 61% dedica, entre 0,5 y 1 hora al juego y el 30,33% de niños/as que juegan entre 2 horas diarias y más, llegando a un extremo de dedicar más de 4 horas a esta actividad; los videojuegos pueden desencadenar problemas en la salud conductual de los niños como: agresividad, aislamiento social, y obesidad; preferentemente los niños/as juegan en compañía de sus amigos; el 23,46% de niños indican que escogen los juegos violentos; se concluye que en especial el género masculino son los que mayor tiempo al uso de los videojuegos, hay abuso del mismo, por esta razón existen alteraciones a nivel de salud y se considera que los videojuegos son perjudiciales para la salud; sin embargo, también ofrecen efectos positivos siempre y cuando estos sean supervisados por un adulto y durante un tiempo determinado.

2. OBJETIVO E HIPÓTESIS

2.1. Objetivo General

El objetivo general del presente trabajo es analizar la influencia del uso de las TICs, los videojuegos y la violencia escolar en el bienestar psicológico (ansiedad y depresión) en una muestra de niños españoles de educación primaria.

2.2. Hipótesis de Trabajo

Tras justificar y objetivar el estudio, se plantea la siguiente pregunta de investigación, ¿Influye la violencia escolar, el uso de las TICs y el uso de videojuegos en los resultados en el bienestar psicológico (ansiedad y depresión) del alumnado de Educación Primaria? En este sentido, Merrill y Hanson (2016) analizaron los factores de riesgo y de protección asociados con el acoso en la escuela en comparación con el acoso cibernético. Este estudio mostró que ser intimidado en la escuela o ciberacosado fue significativamente asociado positivamente con problemas de salud mental, uso de sustancias, sobrepeso, jugar videojuegos por 3 o más horas al día, y tener asma. La asociación fue mayor con tener problemas de salud mental. Asimismo, Fernandez-Velilla (2018) en el cual el objetivo principal fue analizar la posible relación entre el uso problemático de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y los síntomas y/o problemas de ansiedad y/o depresión.

En base a los resultados previamente expuestos y los descritos en la introducción planteamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. La violencia escolar considerada de manera global y por subdimensiones (violencia física, verbal y exclusión social) está relacionada negativamente con el bienestar psicológico (depresión y ansiedad).

Hipótesis 2. A mayor uso de TICs y videojuegos mayores niveles de ansiedad y depresión.

Hipótesis 3. Los niveles de violencia escolar están relacionados de forma positiva con el uso de TICs y videojuegos.

Hipótesis 4. El uso de las TICs está relacionados positivamente con el uso de videojuegos.

Hipótesis 5. Los niveles de violencia escolar, uso de TICs y uso de videojuegos son mayores en niños.

Hipótesis 6. La relación entre violencia escolar CUVE y depresión esta modulada por el uso de TICs y videojuegos.

Hipótesis 7. La relación entre violencia escolar CUVE y ansiedad esta modulada por el uso de TICs y videojuegos.

Hipótesis 8. La relación entre el uso de TICs y ansiedad esta modulada por el uso de videojuegos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

Para llevar a cabo la presente investigación se realizó un estudio correlacional, que estudie las relaciones entre las distintas variables, dependientes e independientes, de corte transversal (teniendo en cuenta la distinción por sexo).

Posteriormente, y teniendo en cuenta las características del diseño, se evaluó la influencia de la violencia escolar, el uso de las TICs y los videojuegos sobre el bienestar psicológico (ansiedad y depresión) de los niños, mediante el programa de análisis estadístico SPSS para realizar el análisis de correlaciones entre las distintas variables, con el fin de analizar si existen relaciones significativas entre ellas. Por último, mediante el SPSS se midieron las interacciones, es decir, cómo la relación entre la variable dependiente y la independiente podía estar modulada por una variable dependiente moduladora, en este caso el sexo. Para ello, se utilizó el método de Hayes (2013) descrito en el siguiente sitio web, <http://afhayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html>.

3.2. Participantes

La muestra estuvo constituida por 35 participantes de educación primaria de primer ciclo. El rango de edad de la muestra en el estudio va de 7 a 8 años. El promedio de edad de la muestra en el estudio es de 7.31 años (DT = .47). 24 participantes tienen 7 años representando el 68.57% de la muestra y 11 participantes tienen 8 años (31.42%). 18 participantes son niños, representando el 51.42% de la muestra y 17 participantes son niñas que constituyen el 48.57% de la muestra total en el estudio.

Tabla 1

Distribución de la muestra en función del sexo

Sexo				
Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niños	18	51,4	51,4	51,4
Niñas	17	48,6	48,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

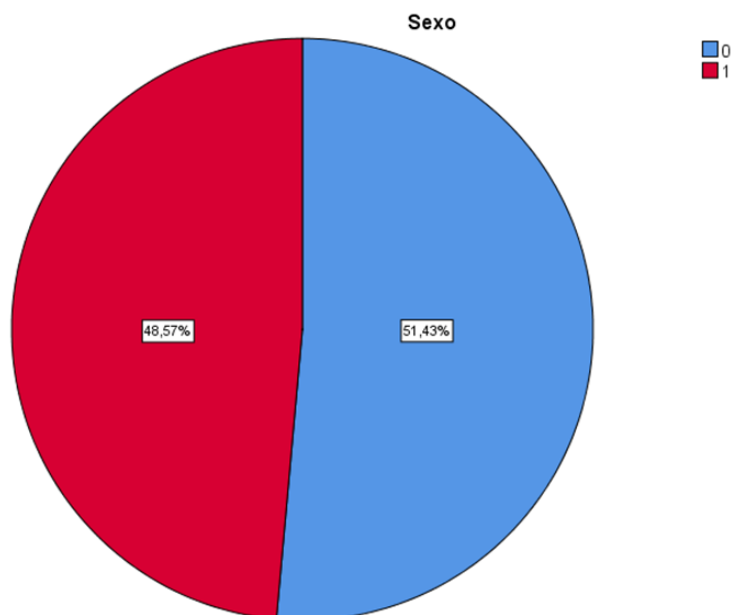


Figura 9. Distribución de la muestra en función del sexo.

Tabla 2

Distribución de la muestra en función de la edad

Edad				
Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
7 años	24	68,6	68,6	68,6
8 años	11	31,4	31,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

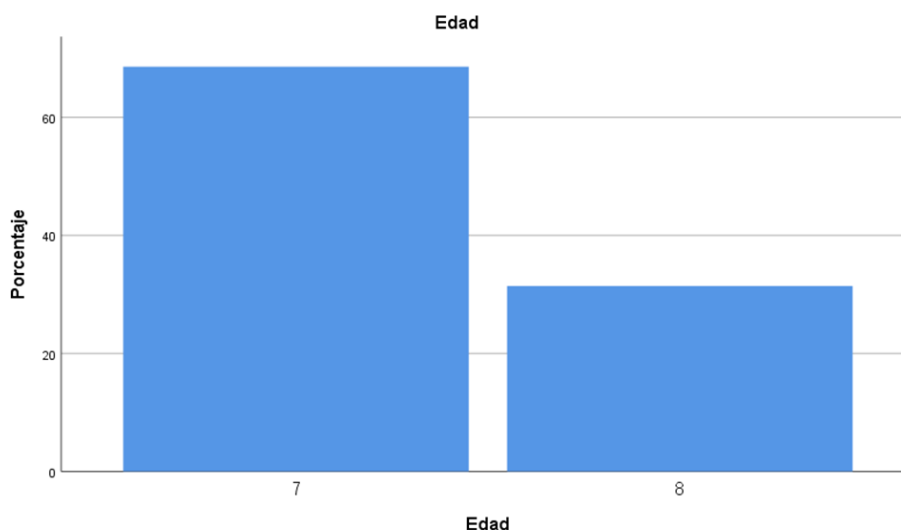


Figura 10. Distribución de la muestra en función de la edad.

3.3. Instrumentos

Para llevar a cabo el presente estudio se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

Violencia escolar. Se utilizaron doce ítems del cuestionario de violencia escolar CUVE3-EP (dirigida a niños de primaria) de Álvarez-García et al. (2013) escala de respuesta fue de nada “1” a mucho “5”. La fiabilidad fue de .92 para la escala CUVE global, .73 para la subdimension de violencia física directa (eliminando el ítem 4 “*Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.*”), .90 para la subdimensión de violencia verbal del alumnado al alumnado, .88 para exclusión social.

Depresión. Se utilizaron tres ítems del cuestionario de salud general de Goldberg y Hiller (1979) “General Health Questionnaire (GHQ-28)”. La escala de respuesta fue de nada “1” mucho “5”. La fiabilidad fue de .73 (eliminando el ítem 2 “*¿Has perdido el interés por las cosas?*”)

Ansiedad. Se utilizaron cuatro ítems del cuestionario de salud general de Goldberg y Hiller (1979) “General Health Questionnaire (GHQ-28)”. La escala de respuesta fue de nada “1” mucho “5”. La fiabilidad fue de .66

Uso de videojuegos. Se utilizaron tres ítems de elaboración propia relacionados con los hábitos del uso de videojuegos. La escala de respuesta fue de nada “1” mucho “5”. La fiabilidad fue de .80. Los ítems utilizados fueron los siguientes: “¿Sueles jugar a videojuegos?”; “¿Te gusta jugar a videojuegos violentos?”; “¿Tienes límite de horas y días para jugar a videojuegos?”.

Uso de TICs. Se utilizaron dos ítems de elaboración propia relacionados con los hábitos del uso de TICs. La escala de respuesta fue de nada “1” mucho “5”. La fiabilidad fue de .56. Los ítems utilizados fueron los siguientes: “¿Cuánto usas el móvil, ordenador o Tablet?”; “¿Tienes límite de horas y días para usar el móvil, ordenador o Tablet?”.

3.4. Procedimiento y plan de trabajo

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, se concretó la temática central de su estudio. A continuación, se seleccionaron los cuestionarios que se debían realizar de forma coherente entre la temática de estudio y la etapa educativa en la que nos encontrábamos, reflexionando sobre qué alumnos podrían completar estos cuestionarios. Después, se puso en contacto con el centro para informar, tanto al equipo directivo como a los docentes implicados, de la labor deseada, explicando minuciosamente el objetivo y el procedimiento a seguir en todo momento.

Los datos se recogieron en una tabla Excel en la que se indicaba el número de alumnos, la edad de los participantes, entre 7 y 8 años, el sexo del participante, siendo 0 el sexo masculino y 1 el sexo femenino, y las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de Datos

El análisis de datos se ha realizado utilizando el programa estadístico para Ciencias Sociales IBM SPSS Statistics v.22.0, con el que se han realizado los análisis descriptivos y las correlaciones, con el fin de responder a la descripción de las diferentes variables, así como establecer relaciones entre la violencia escolar y el bienestar psicológico (ansiedad y depresión) y el efecto modulador del rol de las TICs y los videojuegos.

4.2. Análisis de correlaciones

La hipótesis 1 planteaba que la violencia escolar considerada de manera global y por subdimensiones (violencia física, verbal y exclusión social) estaría relacionada negativamente con el bienestar psicológico (depresión y ansiedad). Tal y como muestran los resultados, la correlación entre depresión y violencia escolar considerada a nivel global ($r = .50, p < .01$), la violencia física directa ($r = .43, p < .01$), violencia verbal ($r = .41, p < .05$) y exclusión social ($r = .46, p < .01$) es positiva. Esto es, a mayor violencia escolar considerada de manera global y por subdimensiones (violencia física, verbal y exclusión social) mayores niveles de depresión. La relación entre violencia escolar global ($r = .35, p < .05$) y violencia verbal ($r = .36, p < .05$) con ansiedad es positiva y significativa. Esto es que a mayor violencia escolar global y violencia verbal mayores niveles de ansiedad. No obstante, la correlación entre ansiedad y violencia física directa ($r = .24, ns$) y exclusión ($r = .27, ns$) no resultó significativa. Por tanto, la H1 se acepta parcialmente.

La hipótesis 2 planteaba que a mayor uso de TICs y videojuegos mayores niveles de ansiedad y depresión. Los resultados no mostraron una correlación positiva entre el uso de videojuegos y depresión ($r = .16, ns$) y ansiedad ($r = .09, ns$), la relación entre uso de TICs con depresión ($r = .18, ns$) y ansiedad ($r = .32, ns$) tampoco resultó ser significativa. Por tanto, la H2 se rechaza.

La hipótesis 3 formulaba que los niveles de violencia escolar están relacionados de forma positiva con el uso de TICs y videojuegos. Los resultados solo mostraron una correlación positiva entre el uso de videojuegos y la violencia física directa ($r = .37, p < .05$). Por tanto, la H3 se acepta parcialmente.

La hipótesis 4 planteaba que el uso de las TICs está relacionado positivamente con el uso de videojuegos. Los análisis de correlación también mostraron que el uso de TICs correlacionó con el uso de videojuegos ($r = .73, p < .01$). Por tanto, se acepta la H4.

Adicionalmente, la depresión y ansiedad estuvieron correlacionadas de forma positiva y significativa. Esto es a mayor ansiedad mayor depresión ($r = .66, p < .01$). También se obtuvo que ser chico correlacionó con el uso de videojuegos ($r = -.50, p < .01$).

Tabla 3

Análisis descriptivos y de correlaciones

	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. VFD	2,06	0,92	1										
2. VVAA	2,36	1,16	,67**	1									
3. EXC	2,69	1,28	,68**	,74**	1								
4. CUVE	2,35	0,97	,83**	,91**	,92**	1							
5. Depresión	2,61	1,21	,43**	,41*	,46**	,50**	1						
6. Ansiedad	2,74	1,07	,24	,36*	,27	,35*	,66**	1					
7. Videojuegos	2,41	1,27	,37*	,24	,21	,26	,16	,09	1				
8. TICS	2,80	1,11	,21	,15	,05	,14	,18	,32	,73**	1			
9. Clase	0,51	0,51	,63**	,59**	,45**	,58**	,45**	,41*	,12	,08	1		
10. Edad	7,31	0,47	,05	,07	,13	,07	-,17	-,14	,02	-,02	,16	1	
11. Sexo	0,49	0,51	-,10	-,31	-,26	-,24	-,21	-,15	-,50**	-,29	-,08	,20	1

Nota. Violencia física directa (VFD); Violencia verbal del alumnado al alumnado (VVAA); Exclusión Social (EXC); Cuestionario para Evaluar la Violencia Escolar en educación primaria (CUVE); Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS). ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

4.3. Comparación de medias

La hipótesis 5 planteaba que los niveles de violencia escolar, uso de TICs y uso de videojuegos serán mayores en niños. Tal y como se observa en la tabla 4 de comparación de medias, la media de violencia escolar en general (CUVE) y por subdimensiones fue mayor en hombres que en mujeres. El uso de videojuegos y TICs también fue mayor en hombres que en mujeres. No obstante, la única diferencia de medias que fue significativa diferente fue en el uso de videojuegos [Mujer (M=1,76, DT=,99); Hombre (M=3,11, DT=1,16); ($t=3,34, gl=33, p < .01$)].

Tabla 4

Comparación de medias en función del sexo

	Sexo	N	Media	DT	t	gl
Violencia Física Directa	Hombre	18	2,15	1,01		
	Mujer	17	1,96	,82	,60	33
Violencia Verbal	Hombre	18	2,71	1,21		
	Mujer	17	2,00	1,03	1,86	33
Exclusión Social	Hombre	18	3,00	1,32		
	Mujer	17	2,35	1,19	1,52	33
CUVE	Hombre	18	2,57	1,00		
	Mujer	17	2,11	,89	1,45	33
Depresión	Hombre	18	2,85	1,12		
	Mujer	17	2,35	1,27	1,23	33
Ansiedad	Hombre	18	2,89	1,06		
	Mujer	17	2,57	1,08	,87	33
Videojuegos	Hombre	18	3,01	1,30		
	Mujer	17	1,76	,86	3,34**	33
TICS	Hombre	18	3,11	1,16		
	Mujer	17	2,47	,99	1,75	33

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Adicionalmente, se analizaron las medias en violencia, ansiedad, depresión y uso de videojuegos en función del uso (alto o bajo) de TICs. Tal y como se muestra en la tabla 5, la media de ansiedad en el alumnado que puntuó alto en uso de TICs ($M= 3,18$, $DT=0,91$) fue mayor que la media de ansiedad del alumnado que puntuó bajo en el uso de TICs ($M= 2,35$, $DT=1,05$). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=2,46$, $gl=33$, $P<0,05$).

Por otro lado, la media del uso de videojuegos en el alumnado que puntuó alto en uso de TICs ($M= 3,27$, $DT=1,15$) fue mayor que la media en el uso de videojuegos del

alumnado que puntuó bajo en el uso de TICs ($M= 1,68$, $DT=0,83$). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=4,70$, $gl=33$, $p<0,01$).

Tabla 5.

Comparación de medias en función del uso de las TICs.

	TICS	N	Media	DT	t	gl
Violencia Física Directa	Alto uso	16	2,35	,94	1,81	33
	Bajo uso	19	1,80	,83		
Violencia Verbal	Alto uso	16	2,54	1,24	,84	33
	Bajo uso	19	2,21	1,09		
Exclusión Social	Alto uso	16	2,82	1,29	,59	33
	Bajo uso	19	2,56	1,29		
CUVE	Alto uso	16	2,53	1,06	1,03	33
	Bajo uso	19	2,19	,86		
Depresión	Alto uso	16	2,91	1,21	1,40	33
	Bajo uso	19	2,35	1,16		
Ansiedad	Alto uso	16	3,18	,91	2,46*	33
	Bajo uso	19	2,35	1,05		
Videojuegos	Alto uso	16	3,27	1,15	4,70**	33
	Bajo uso	19	1,68	,83		

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

También se analizó la violencia, la ansiedad, la depresión y uso de TICs en los grupos que puntuaron alto o bajo en el uso de videojuegos. Tal y como se puede observar en la tabla 6, la media de uso de TICs en el alumnado que puntuó alto en uso de videojuegos ($M= 3,50$, $DT=1,12$) fue mayor que la media de uso de TICs del alumnado que puntuó bajo en el uso de videojuegos ($M= 2,21$, $DT=0,69$). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=3,98$, $gl=24,07$, $p<0,01$). Además, la media de CUVE (Violencia General) en el alumnado que puntuó alto en uso de Videojuegos ($M= 2,76$,

DT=1,04) fue mayor que la media de CUVE del alumnado que puntuó bajo en el uso de Videojuegos (M= 2,08, DT=0,92). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=2,04$ gl=33, $p<0,05$). Por último, la media de violencia física directa (VFD) en el alumnado que puntuó alto en uso de videojuegos (M= 2,45, DT=0,87) fue mayor que la media de violencia física directa del alumnado que puntuó bajo en el uso de videojuegos (M=1,71, DT=0,82). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=2,56$, gl=33, $p<0,05$).

Tabla 6.

Comparación de medias en función del uso de videojuegos

	VIDEO	N	Media	DT	t	gl
ANS	Alto uso	16	2,95	,99	1,11	33
	Bajo uso	19	2,55	1,11		
DEPRE	Alto uso	16	2,91	1,18	1,40	33
	Bajo uso	19	2,35	1,18		
TICS	Alto uso	16	3,50	1,12	3,98**	24,07
	Bajo uso	19	2,21	,69		
CUVE	Alto uso	16	2,76	1,04	2,04*	33
	Bajo uso	19	2,08	,92		
VFD	Alto uso	16	2,45	,87	2,56*	33
	Bajo uso	19	1,71	,82		
VVAA	Alto uso	16	2,70	1,29	1,58	
	Bajo uso	19	2,07	,98		27,82
EXC	Alto uso	16	3,06	1,19	1,63	33
	Bajo uso	19	2,36	1,29		

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Como podemos observar en la tabla 7 la media de depresión en el alumnado que puntuó alto en ansiedad (M= 2,97, DT=1,06) fue mayor que la media de depresión del

alumnado que puntuó bajo en ansiedad ($M= 1,91$, $DT=1,19$). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=2,66$, $gl=33$, $p<0,01$).

Tabla 7.

Comparación de medias en función de Ansiedad.

	ANS	N	Media	DT	t	gl
VFD	Alta Ansiedad	23	2,14	,90	,78	33
	Baja Ansiedad	12	1,88	,95		
VVAA	Alta Ansiedad	23	2,50	1,07	,95	33
	Baja Ansiedad	12	2,10	1,32		
EXC	Alta Ansiedad	23	2,83	1,25	,96	33
	Baja Ansiedad	12	2,39	1,34		
CUVE	Alta Ansiedad	23	2,52	,96	1,02	33
	Baja Ansiedad	12	2,15	1,13		
DEPRE	Alta Ansiedad	23	2,97	1,06	2,66**	33
	Baja Ansiedad	12	1,91	1,19		
VIDEO	Alta Ansiedad	23	2,43	1,19	,161	33
	Baja Ansiedad	12	2,36	1,44		
TICS	Alta Ansiedad	23	3,04	,87	1,85	33
	Baja Ansiedad	12	2,33	1,38		

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Tal y como observamos en la tabla 8, la media de violencia física directa (VFD) en el alumnado que puntuó alto en depresión ($M= 2,49$, $DT=0,83$) fue mayor que la media de violencia física directa del alumnado que puntuó bajo en depresión ($M= 1,54$, $DT=0,73$). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=3,53$, $gl=33$, $p<0,01$). La media de violencia verbal del alumnado al alumnado (VVAA) en los participantes al

estudio que puntuaron alto en depresión ($M= 2,85$, $DT=1,13$) fue mayor que la media de violencia verbal del alumnado que puntuó bajo en depresión ($M= 1,78$, $DT=0,92$). Además, esta diferencia de medias también fue significativa ($t=3,03$, $gl=33$, $p<0,01$). La media de exclusión social (EXC) en el alumnado que puntuó alto en depresión ($M= 3,32$, $DT=0,96$) fue mayor que la media de Exclusión Social del alumnado que puntuó bajo en depresión ($M= 1,92$, $DT=1,21$). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=3,82$, $gl=33$, $p<0,01$). La media de violencia general (CUVE) en el alumnado que puntuó alto en depresión ($M= 2,96$, $DT=0,81$) fue mayor que la media de violencia general del alumnado que puntuó bajo en depresión ($M= 1,76$, $DT=0,89$). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=4,00$, $gl=33$, $p<0,01$). La media de Ansiedad en el alumnado que puntuó alto en Depresión ($M= 3,22$, $DT=0,92$) fue mayor que la media de ansiedad del alumnado que puntuó bajo en depresión ($M= 2,15$, $DT=0,94$). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=3,37$, $gl=33$, $p<0,01$).

Tabla 8.

Comparación de medias en función de Depresión.

	DEPRE	N	Media	DT	t	gl
VFD	Alta Depresión	19	2,49	,83	3,53**	33
	Baja Depresión	16	1,54	,73		
VVAA	Alta Depresión	19	2,85	1,13	3,03**	33
	Baja Depresión	16	1,78	,92		
EXC	Alta Depresión	19	3,32	,96	3,82**	33
	Baja Depresión	16	1,92	1,21		
CUVE	Alta Depresión	19	2,92	,81	4,00**	33
	Baja Depresión	16	1,76	,89		
VIDEO	Alta Depresión	19	2,63	1,37	1,13	33
	Baja Depresión	16	2,14	1,10		
TICS	Alta Depresión	19	3,00	1,09	1,16	

	Baja Depresión	16	2,56	1,12		33
ANS	Alta Ansiedad	19	3,22	,92	3,37**	
	Baja Ansiedad	16	2,15	,94		33

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Como se observa en la tabla 9, la media de violencia física directa (VFD) en el alumnado que puntuó alto en violencia global (CUVE) (M= 2,57, DT=0,80) fue mayor que la media de violencia física directa del alumnado que puntuó bajo en CUVE (M= 1,43, DT=0,60). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=4,65$, $gl=33$, $p<0,01$). Asimismo, la media de violencia verbal (VVAA) en el alumnado que puntuó alto en violencia global (CUVE) (M= 3,18, DT=0,94) fue mayor que la media de Violencia Verbal del alumnado que puntuó bajo en CUVE (M= 1,39, DT=0,37). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=7,60$, $gl=24,40$, $p<0,01$). La media de exclusión social (EXC) en el alumnado que puntuó alto en violencia global (CUVE) (M= 3,68, DT=0,62) fue mayor que la media de exclusión social del alumnado que puntuó bajo en CUVE (M=1,50, DT=0,70). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=9,71$, $gl=33$, $p<0,01$).

La media de Depresión en el alumnado que puntuó alto en Violencia Global (CUVE) (M= 2,98, DT=0,95) fue mayor que la media de Depresión del alumnado que puntuó bajo en CUVE (M=2,16, DT=1,34). Además, esta diferencia de medias fue significativa ($t=2,03$, $gl=26,54$, $p<0,05$).

Tabla 9.

Comparación de medias en función del nivel de Violencia Global.

Estadísticas de grupo						
	CUVE	N	Media	DT	t	gl
VFD	Alta Violencia	19	2,57	,80	4,65**	33
	Baja Violencia	16	1,43	,60		

VVAA	Alta Violencia	19	3,18	,94	7,60**	
	Baja Violencia	16	1,39	,37		24,40
EXC	Alta Violencia	19	3,68	,62	9,71**	33
	Baja Violencia	16	1,50	,70		
ANS	Alta Violencia	19	3,02	1,07	1,81	33
	Baja Violencia	16	2,39	,98		
DEPRE	Alta Violencia	19	2,98	,95	2,03*	
	Baja Violencia	16	2,16	1,34		26,54
VIDEO	Alta Violencia	19	2,52	1,20	,58	33
	Baja Violencia	16	2,27	1,35		
TICS	Alta Violencia	19	2,81	1,09	,09	33
	Baja Violencia	16	2,78	1,16		

4.4. Análisis de interacciones

La hipótesis 6 planteaba que la relación entre violencia escolar CUVE y depresión estaría modulada por el uso de TICs y videojuegos. Los resultados del análisis de regresión muestran que la relación entre violencia y depresión fue mayor en los participantes que usaron más las TICs y menos los videojuegos, llegando a ser prácticamente nula en los casos de los participantes que usaron en mayor medida los videojuegos y poco las TICs. No obstante, aunque se han graficado las interacciones para observar el patrón de la relación, la interacción no fue significativa ($B = -.01$, ns). Por tanto, H6 se rechaza.

Tabla 10.

Resultados del análisis de regresión para depresión

Variable	B	R ²	ΔR ²
SEXO	-,33		
CUVE	,47		
TICS	,14		

VIDEO	-,02		
CUVE * TICS*VIDEO	-,01	,30	,01

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * p < ,05 ** p < ,01

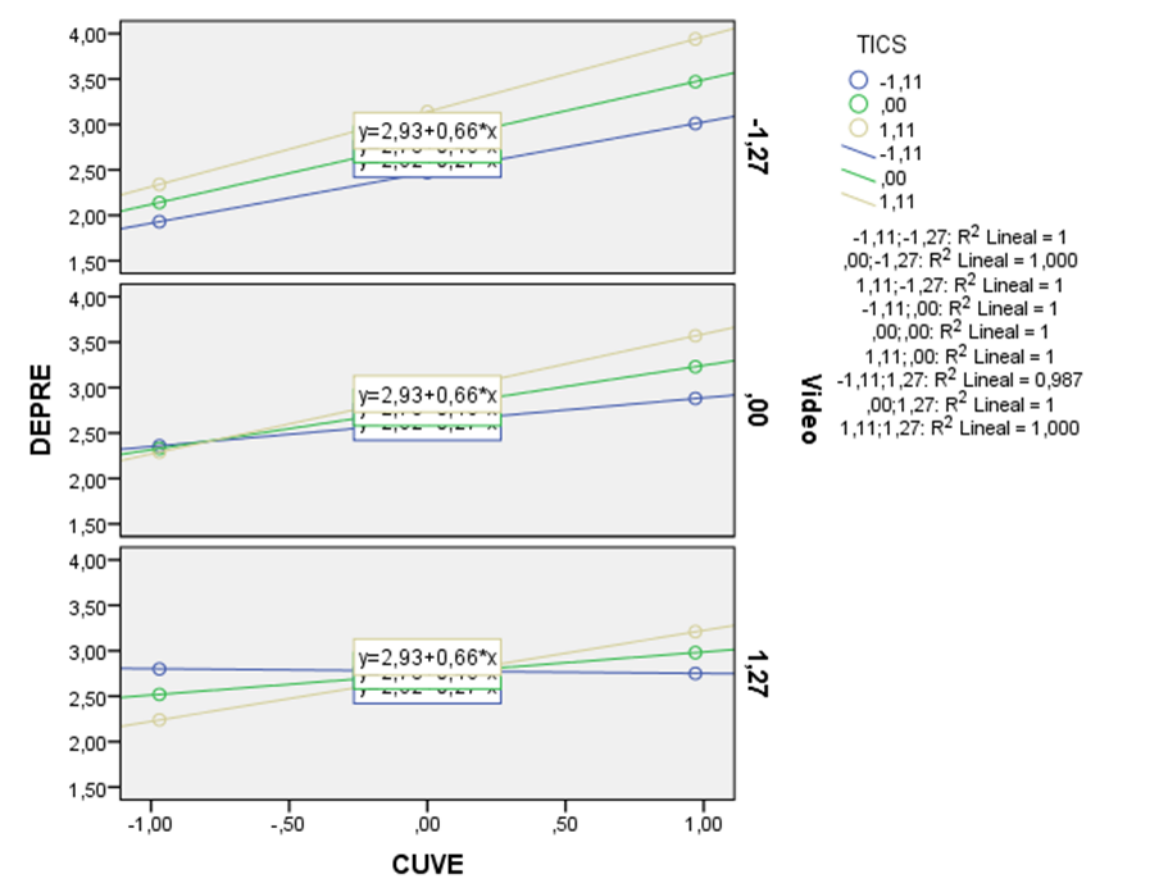


Figura 11. Resultados del análisis de regresión para depresión

La hipótesis 7 planteaba que la relación entre violencia escolar CUVE y ansiedad estaría modulada por el uso de TICs y videojuegos. Los resultados del análisis de regresión muestran una relación positiva entre el uso de TICs y ansiedad ($B = ,68, p < .01$). No obstante, la relación entre CUVE y ansiedad fue prácticamente nula con independencia del uso de videojuegos y el uso de TICs ($B = ,07, ns$). Por tanto, H7 se rechaza.

Tabla 11.

Resultados del análisis de regresión para ansiedad

Variable	B	R ²	ΔR ²
----------	---	----------------	-----------------

SEXO	-,35			
CUVE	,26			
TICS	,68**			
VIDEO	-,37			
CUVE * TICS*VIDEO	,07	,46*	,01	

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * p < ,05 ** p < ,01

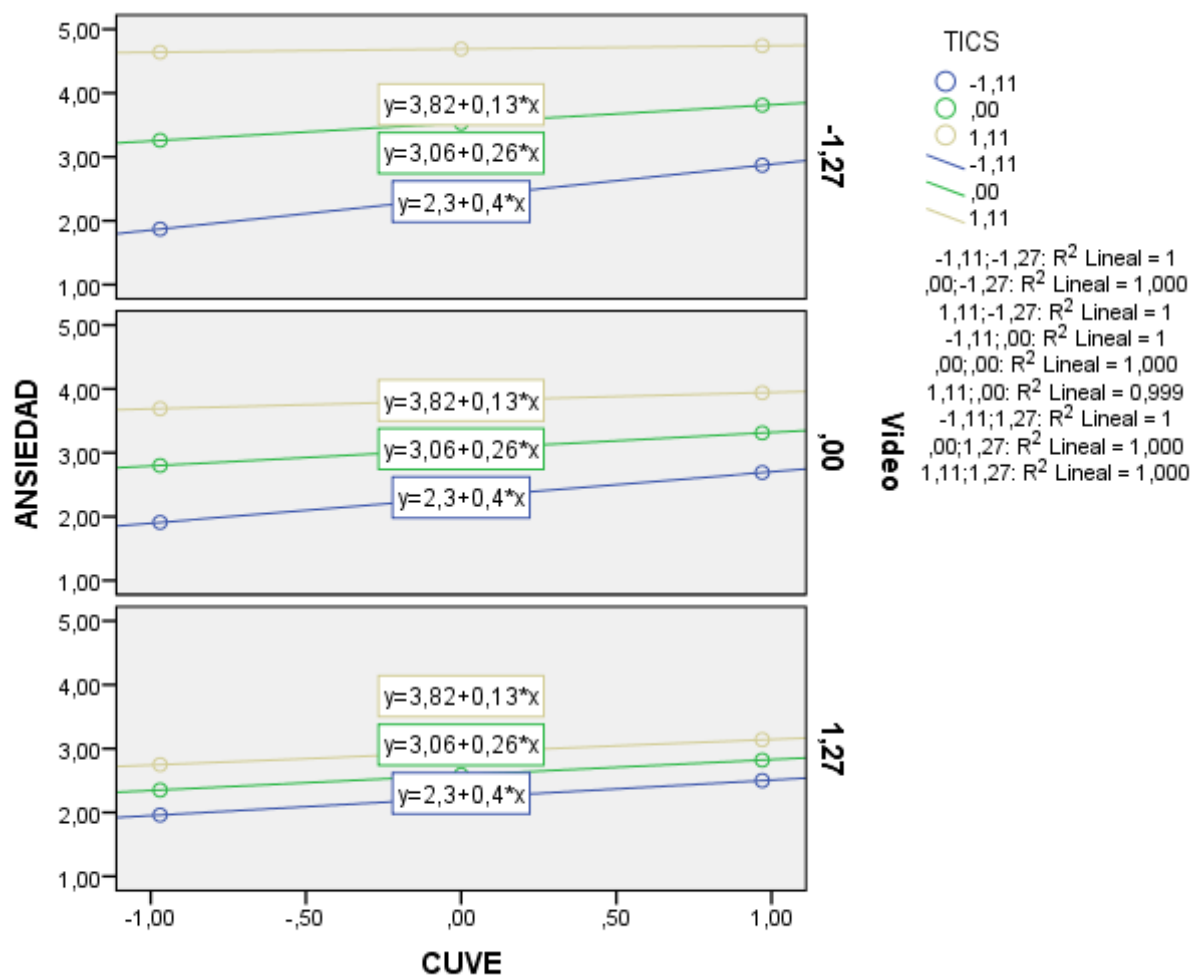


Figura 12. Resultados del análisis de regresión para ansiedad

La hipótesis 8 planteaba que la relación entre el uso de TICs y ansiedad estaría modulada por el uso de videojuegos. Los resultados del análisis de regresión muestran una relación positiva entre el uso de TICs y ansiedad (B=, 68, p<.01). No obstante, la relación fue más intensa en los participantes que usaron en menor medida los

videojuegos ($B = ,07$, ns). En este sentido, parece que el uso de videojuegos favorece la salud mental (ansiedad) de las personas que utilizan más las TICs. Por tanto, H8 se acepta.

Tabla 12.

Resultados del análisis de regresión para ansiedad

Variable	B	R ²	ΔR ²
SEXO	-,37		
TICS	,68**		
VIDEO	-,25		
TICS*VIDEO	,36**	,39**	,21**

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * $p < ,05$ ** $p < ,01$

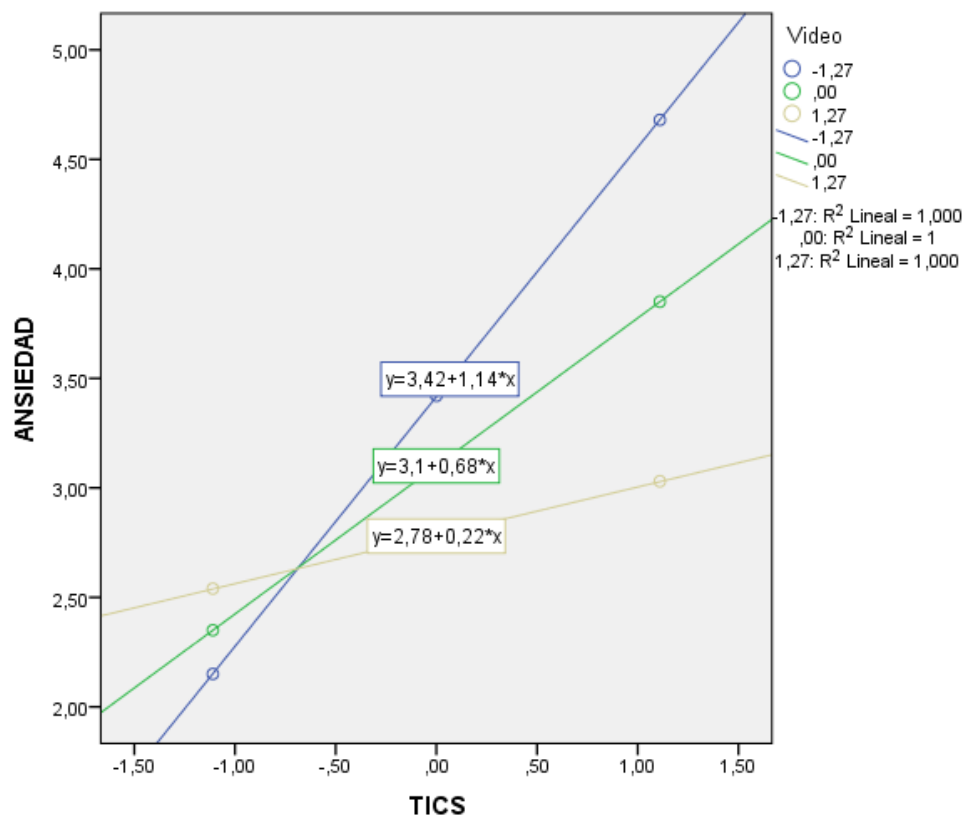


Figura 13. Resultados del análisis de regresión para ansiedad

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era analizar la influencia del uso de las TICs, los videojuegos y la violencia escolar en el bienestar psicológico (ansiedad y depresión) en una muestra de niños españoles de educación primaria. La primera hipótesis (H1) planteaba que la violencia escolar considerada de manera global y por subdimensiones (violencia física, verbal y exclusión social) estaría relacionada de forma positiva con el bienestar psicológico (depresión y ansiedad). Los resultados muestran correlaciones positivas y significativas entre la violencia escolar (VE) y ansiedad, y VE y depresión. Este resultado está en línea con lo encontrado en otros estudios como el de Mendoza, Rojas y Barrera (2017) en el que se analizaron las diferencias entre grupos de alumnos que participan en *bullying* en función de la variable ansiedad. Estos autores encontraron el grupo de alumnos que exhiben mayor ansiedad son los roles de víctima/acosador y las víctimas, y el alumnado que menos ansiedad exhibe son los que no se involucran en *bullying*. Además, autores como Vanega-Romero et al. (2018) mostraron que el 43% de quienes ejercían violencia presentaban síntomas depresivos, y 51% de estos adolescentes puntuaron elevados para la ira como rasgo. De las víctimas de acoso, el 44% obtuvo puntuaciones significativas para rasgos depresivos y el 34% presentaba niveles elevados para ira como rasgo. Asimismo, Williford y DePaolis (2019) encontraron que los niveles iniciales de victimización del acoso cibernético tenían un impacto significativo en los resultados de salud posteriores, incluyendo la autoestima y la conexión escolar con síntomas depresivos que se acercaban a su importancia.

La hipótesis 2 (H2) planteaba que a mayor uso de TICs y videojuegos mayores niveles de ansiedad y depresión. Los resultados muestran una correlación positiva entre el uso de videojuegos y la violencia física directa por lo que esta hipótesis se acepta parcialmente. No obstante, no se encontró una correlación directa entre las variables TICs y videojuegos con las variables ansiedad y depresión. A pesar de los resultados obtenidos, numerosos estudios indican que existe una relación entre estas variables, tal y como encuentran Fernandez-Velilla (2018) no se observó una relación positiva entre los síntomas de ansiedad y el uso problemático de las TIC, esta relación si fue positiva en el caso de la depresión. Capilla y Cubo (2017) por su parte, encontraron una tendencia elevada en las puntuaciones obtenidas entre el uso problemático de estos dispositivos y

las variables síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y depresión entre una muestra de estudiantes universitarios.

La hipótesis 3 (H3) planteaba que los niveles de violencia escolar estarían relacionados de forma positiva con el uso de TICs y videojuegos. Sin embargo, la relación entre la violencia escolar y el uso de TICs no resultó significativo, mientras que la relación entre el uso de videojuegos y VE solamente resultó significativa en la subdimensión “violencia física directa”. No obstante, algunos estudios siguen que existe esta relación como podemos ver en Merrill y Hanson (2016) quienes concluyeron que ser intimidado en la escuela o ciberacoso fue significativamente asociado positivamente con problemas de salud mental, uso de sustancias, sobrepeso, jugar videojuegos por 3 o más horas al día, y tener asma. La asociación fue mayor con tener problemas de salud mental. Chacón-Cuberos et al. (2018) afirmaron en su estudio que el uso abusivo de ocio digital de pantalla en niños y niñas en edad escolar genera múltiples problemas de tipo cognitivo y emocional y en sus resultados hallaron correlaciones positivas entre el uso problemático de videojuegos y todas las categorías de agresividad y victimización. Balakrishnan (2015) observó diferencias significativas en la frecuencia de internet, ya que aquellos que pasaron de 2 a 5 horas diarias en línea reportaron ser más víctimas y participar en el acoso cibernético que aquellos que pasaron menos de una hora al día. También encontró que la frecuencia de internet predice significativamente la ciber-victimización y el ciberacoso, lo que indica que a medida que aumenta el tiempo que se pasa en internet, también lo hacen las posibilidades de ser acosado y de acosar a alguien.

La hipótesis 4 (H4) planteaba los niveles de uso de las TICs estarán relacionados positivamente con los niveles de uso de videojuegos. Los resultados muestran que a mayor nivel de uso de TICs, mayor es el nivel de uso de videojuegos, esta relación es positiva y significativa. En esta línea, Martín (2018) en su trabajo ofrece una visión general sobre el acceso y uso de las TICs (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y sus resultados indican que existe una alta accesibilidad de las tecnologías en los hogares, estando relacionada la frecuencia de uso de internet, videojuegos y móvil. Los resultados del estudio de Pedrero-Pérez et al. (2018) apuntan a que alrededor del 50% de su muestra presentaba importantes problemas en el uso de estas tecnologías, y que esos problemas se relacionan directamente con síntomas de mal funcionamiento prefrontal, estrés y problemas de salud mental. En este estudio se puede

observar una relación positiva y significativa entre las variables “Videojuegos”, “Internet”, “Móvil”, “Mensajería Instantánea” y “Redes Sociales”.

La hipótesis 5 (H5) planteaba que los niveles de violencia escolar, uso de TICs y uso de videojuegos serán mayores en niños. Los resultados muestran que los mayores niveles de violencia escolar, uso de TICs y uso de videojuegos están relacionados con el sexo masculino, si bien tan solo se muestra relación significativa en la relación entre este sexo y el uso de videojuegos. En esta línea se encuentran estudios como el de Chacón-Cuberos et al. (2015) que analizaron el género, la práctica de actividad física y deportiva, así como diversas situaciones de *bullying* vividas y encontraron que un 15 % de los escolares había sufrido *bullying*, que los niños presenciaban y acosaban más que las niñas, mientras que estas sufrían más violencia escolar. También Shin, Braithwaite y Ahmed (2016) analizando los resultados de su estudio sugieren que los niños tenían más probabilidades de participar en todos los tipos de intimidación analizados que las niñas. Por último, Casellas, Carrillo y Gómez-Medina (2018) concluyen en su estudio que la prevalencia de *bullying* en edades de entre 8 y 11 años es alta (18% agresores y 12% víctimas) siendo los chicos los que en la mayor parte de las ocasiones asumen el papel de agresor (90%) y las chicas el papel de víctima (67%). Aunque estas relaciones distan de estar claras y deberían ser analizadas en futuros estudios.

La hipótesis 6 (H6) planteaba que la relación entre Violencia Escolar (CUVE) y depresión estaría modulada por el uso de TICS y videojuegos. Los resultados muestran que la relación entre violencia escolar y depresión fue mayor en los participantes que usaron más las TICs y menos los videojuegos. Sin embargo, la interacción no fue significativa y por ello H6 se rechaza. A pesar de estos resultados y teniendo en cuenta las limitaciones del presente estudio se presentan diversos estudios que confirman la hipótesis. Un ejemplo de ellos es el estudio de Williford y DePaolis (2019) donde se concluye que los niveles de acoso mediante las TICs (acoso cibernético) tuvieron un impacto significativo en resultados de salud posteriores, incluyendo además autoestima y conexión del ámbito escolar con síntomas depresivos. También Capilla y Cubo (2017) analizaron como el uso problemático de las tecnologías afectaban en el bienestar psicológico de los jóvenes, encontrando un uso problemático de estos dispositivos y su relación con las variables síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y depresión.

La hipótesis 7 (H7) planteaba que la relación entre violencia escolar (CUVE) y ansiedad estaría modulada por el uso de las TICs y los videojuegos. Los resultados muestran una relación positiva entre el uso de TICs y ansiedad. Sin embargo, esta relación entre violencia escolar y ansiedad fue prácticamente nula con independencia del uso de videojuegos y el uso de TICs. Por tanto, H7 se rechaza. No obstante, existen diversos estudios que confirman esta hipótesis. Un buen ejemplo de ello es el estudio que llevaron a cabo Merrill y Hanson (2016) el cual concluyeron afirmando que ser acosado en la escuela o a través de las TICs (acoso cibernético) fue asociado positiva y significativamente con problemas de salud mental, uso de sustancias, sobrepeso, jugar videojuegos por 3 o más horas al día, y tener asma. Además, esta asociación fue mayor con presentar problemas de salud mental.

La hipótesis 8 (H8) planteaba que la relación entre el uso de las TICs y ansiedad estaría modulada por el uso de videojuegos. Los resultados muestran una relación positiva entre el uso de TICs y ansiedad. Asimismo, la relación fue más intensa en los participantes que usaron en menor medida los videojuegos. En este sentido, parece que el uso de videojuegos favorece la salud mental (ansiedad) de las personas que utilizan más las TICs. Por tanto, H8 se acepta. En esta línea, aparece el estudio de Andreassen et al. (2016) en el que se analizaron si las variables demográficas, los síntomas del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno obsesivo-compulsivo (TOC), la ansiedad y la depresión podían explicar la variación en el uso adictivo de algunas tecnologías como era el caso de los medios sociales y los videojuegos. Los resultados de este estudio, confirmaron que la relación entre los síntomas del uso de tecnología adictiva y los síntomas de los trastornos mentales de forma positiva y significativa. También, De Leo y Wulfert (2013) mostraron en su estudio que el uso problemático de Internet está muy ligado a problemas psicológicos como lo son la depresión y la ansiedad.

5.1.Limitaciones y propuestas de mejora

El presente estudio presenta ciertas limitaciones que deberían ser tenidas en consideración en futuros estudios. En primer lugar, es importante destacar el tamaño muestral (35 alumnos, únicamente de 2º curso de educación primaria) que podría resultar limitado para obtener datos significativos de confirmar o rechazar las hipótesis. Es decir, el estudio podría verse afectado por el error tipo II. Es importante destacar la dificultad de llevar a cabo un estudio con los participantes seleccionados para el estudio ya que

suponía interrumpir el curso normal de sus clases y de la rutina a la que estaban acostumbrados.

Por otra parte, no se trata de un estudio longitudinal, por lo tanto, no se pueden establecer relaciones de causalidad al tratarse de un estudio correlacional. Además, otra limitación a destacar es la varianza común del método debido al uso de los cuestionarios y también debería ser tomada en consideración en futuros estudios para corregir sesgos que puedan afectar las relaciones entre variables.

Además, la muestra se recopiló en un área concreta de un país, por lo que sería deseable que futuros estudios analizaran el fenómeno en diferentes áreas o países para la generalización de resultados (validez externa) y la especificación de problemas más graves a contextos que tal vez compartan aspectos culturales que aporten luz al estudio del fenómeno. Los datos han sido recogidos mediante un solo informador y por tanto futuros estudios deberían incluir más fuentes y otro tipo de datos además de los recogidos mediante los cuestionarios.

5.2. Líneas futuras

A continuación, se plantean varias líneas futuras de investigación a partir del presente trabajo. Futuros estudios podrían tener en consideración otras variables como rendimiento académico, nivel de autoeficacia, nivel socioeconómico de los participantes o autoestima. Podríamos también rescatar los resultados de la hipótesis 1, que planteaba que la relación entre violencia escolar y bienestar psicológico (ansiedad y depresión) sería negativa y significativa, obteniendo como resultado que sí que existe esta relación negativa y significativa, si bien los niveles de violencia escolar están más relacionados con los niveles de depresión que de ansiedad. Este es un resultado interesante y en el cual se debería profundizar en futuros estudios.

En línea con lo que indican Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez-González y Piqueras (2017) “Nuestros resultados apuntan hacia la necesidad de desarrollar intervenciones transdiagnósticas desde la terapia de conducta centradas en los problemas de ansiedad y depresión asociados al bullying” conviene destacar que sería interesante implementar programas de intervención en las aulas centradas en tratar estos problemas en el bienestar psicológico de los alumnos asociado al acoso escolar, así como establecer medidas preventivas en todos los centros de educación (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018 ;Otero y Jimenez, 2018; Yubero, Larranaga y Navarro, 2017).

Por tanto, en base a los resultados obtenidos, y anteriormente expuestos, las investigaciones futuras deberían centrarse en el estudio de programas de prevención para los alumnos de Educación Primaria. Al mismo tiempo, se deberían realizar más investigaciones para avanzar en el estudio de los fenómenos que se plantean en esta investigación, tanto su prevalencia, como antecedentes y causas de forma que estos resultados sirvan de orientación. Conviene subrayar que, tal y como muestran los estudios recientes, las TICs son una nueva realidad y el fenómeno de *cyberbullying* continua creciendo día a día. En definitiva, este nuevo reto exige la responsabilidad de erradicarlo y para ello, entre otros, los responsables de esta tarea se encuentran en el ámbito familiar y socioeducativo.

6. REFERENCIAS

- Albaladejo-Blázquez, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria.
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., y Dobarro González, A. (2013) Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental*. 31 (2), 191-202.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27 (1), 221-231.
- Andreassen, C., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzori, E., y Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30, 252-262.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., y Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de psicología*, 32(3), 761-769.
- Avilés, J.M. (2002). La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, Facultad de Psicología.
- Balakrishnan, V. (2015). Cyberbullying among young adults in Malaysia: The roles of gender, age and Internet frequency. *Computers in Human Behavior*, 46, 149-157.
- Baller, S., Dutta, S., y Lanvin, B. (2016). *Global information technology report 2016*. Geneva: Ouranos.
- Benalcazar Gonzalez, C. S. (2016). Efectos de los videojuegos en la salud conductual de los niños de la escuela Padre Doménico Leonati de la ciudad de Otavalo (Bachelor's thesis).

- Benitez Muñoz, J. L., y Justicia Justicia, F. (2006). Bullying: description and analysis of the phenomenon.
- Bodeguero, D. P. (1999). Prevención educativa de drogodependencias en el ámbito escolar: programa para la intervención. Praxis: Barcelona
- Brixval, C.S., Rayce, S.L.B., Rasmussen, M., Holstein, B.E., y Due, P. (2012). Overweight, body image and bullying. An epidemiological study of 11- to 15-years olds. *European Journal of Public Health*, 22 (1), 126-130.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Simão, A. M. V., Freire, I., y Pessôa, M. T. R. (2017). Cyberbullying: Motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. *Educação y Sociedade*, 38(141), 1017-1034.
- Capilla Garrido, E., y Cubo Delgado, S. (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación al bienestar psicológico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50,173-185.
- Carney, A. G., y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problema. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Carrasco, C., y Alarcón, R. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria. *Revista de psicodidáctica*, 20(2), 247-262.
- Casellas, C. E., Carrillo, A., y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 227-238.
- Castellana, M., Sánchez–Carbonell, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2006). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 3, 196-204.
- Cerezo F (2006a). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34

- Cerezo F (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 106-114
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying. (Agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-44.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F., Calvo, Á. R., y Sánchez, C. (2011). Intervención socioeducativa y tratamiento diferenciado del bullying.
- Chacón-Cuberos, R., Espejo Garcés, T., Martínez Martínez, A., Zurita Ortega, F., Castro Sánchez, M., y Ruiz Rico Ruiz, G. (2018). Conductas agresivas, victimización y uso problemático de videojuegos en escolares de educación primaria de la provincia de Granada.
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T. Valdivia-Moral, P. A. y Zurita-Ortega, F. (2015). Relación entre bullying, género y actividad física: Estudio en escolares de la provincia de Granada. *TRANCES*, 7(6), 791-810.
- Chávez López, D. J. (2017). Relación entre Acoso Escolar y depresión en estudiantes adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Casa Grande, 2017.
- Chen, L. M., Cheng, W., y Ho, H. C. (2015). Perceived severity of school bullying in elementary schools based on participants' roles. *Educational Psychology*, 35(4), 484-496.
- Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Pearce, N., Barnes, A., Burns, S., ... y Runions, K. (2018). Impact of the Friendly Schools whole-school intervention on transition to secondary school and adolescent bullying behaviour. *European Journal of Education*, 53(4), 495-513.
- De Leo, J. A., y Wulfert, E. (2013). Problematic Internet use and other risky behaviors in college students: An application of problem-behavior theory. *Psychology of addictive behaviors*, 27(1), 133.

- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delgado-Domenech, B., y Escortell-Sánchez, R. (2018). Sex and Grade Differences in Cyberbullying of Spanish Students of 5th and 6th Grade of Primary Education. *Anales de Psicología*, 34(3), 472-481.
- DePaolis, K. J., y Williford, A. (2019). Pathways from cyberbullying victimization to negative health outcomes among elementary school students: a longitudinal investigation. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2390-2403.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- Echeburúa, E. y de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22, 91-96.
- Eden, S., Heiman, T., y Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies*, 21(3), 699-713.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., y Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18 (2), 136-150.
- Estévez, E., y Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 97-104.
- Etxeberría, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- EUROSTAT (2020). Database: Science, Technology, Digital Society. European Comission. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Farrar, K., Krcmar, M. y Nowak, C, 2006 “Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression” en *Journal of Communication*, Jun2006, Vol. 56, Issue 2, p. 387-405.

- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.
- Fernández–Velilla Lapuerta, O. (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): una nueva problemática.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International journal of psychology and psychological therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A., y Pérez, P.J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 101-112.
- George, M.J., y Odgers, C.L. (2015) Seven Fears and the Science of How Mobile Technologies May Be Influencing Adolescents in the Digital Age. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 10(6) 832–851
- Goldberg DP, Hiller VF. A scaled version of the general health questionnaire. *Psychol Med* 1979;(1): 139-45.
- Hertz, M. F., Jones, S. E., Barrios, L., DavidFerdon, C., y Holt, M. (2015). Association Between Bullying Victimization and Health Risk Behaviors Among High School Students in the United States. *Journal of School Health*, 85(12), 833–842.
- Iborra, I., y Sanmartín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia?: la taxonomía según Sanmartín. *Criminología y justicia*, (1), 22-31.
- Instituto Aragonés de Estadística (2020). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y comercio electrónico en las empresas. Aragón: Gobierno de Aragón. Recuperado de: <https://www.aragon.es/-/uso-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-y-comercio-electronico-en-las-empresas#anchor1>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). Equipamiento y uso de TICs en los hogares. Año 2019. España. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

- INTECO (Ed.) (2009). Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres. Observatorio de la Seguridad de la Información. Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- Kwak, M., y Oh, I. (2017). Comparison of psychological and social characteristics among traditional, cyber, combined bullies, and non-involved. *School psychology international*, 38(6), 608-627.
- Labrador, F.J. y Villadangos, S.M. (2009). Adicción a nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes. En E. Echeburúa, F.J.Labrador y E. Becoña (Dir.) *Adicción a las nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Labrador, F.J. y Villadangos, S.M. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posibles problemas de adicción. *Psicothema*, 22, 180-188.
- Lara-Ros, M. R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A. E., y Piqueras Rodríguez, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria.
- Lavall, E. N. L. (2017). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society, y Education*, 5(1), 21-40.
- Levis, D. (2002). Videojuegos: cambios y permanencias. *Comunicación y pedagogía*, 184, 65-69
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- López, M. F., y San Román, J. A. R. (2006). Efectos del uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años. Una aproximación mediante encuesta. *Icono14*, 4(1), 205-216.
- Machargo, J., Luján, I., León, M. E., López, P. y Martín, M. A. (2003). Videojuegos por los adolescentes. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 159-172
- Machimbarrena, J. M., y Garaigordobil, M. (2018). Acoso y ciberacoso en educación primaria. *Psicología Conductual*, 26(2), 263-280.
- Martín Suárez, M. (2018). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la adolescencia y su relación con el bienestar psicológico y el rendimiento académico: Propuestas de actuación desde el ámbito de la orientación educativa.

- McDougall, P., y Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300.
- Mendoza González, B., Rojas González, C., y Barrera Baca, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles educativos*, 39(158), 38-51.
- Merrill, R. M., y Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC public health*, 16(1), 145.
- Mobin, A., Feng, C. X., y Neudorf, C. (2017). Cybervictimization among preadolescents in a community-based sample in Canada: Prevalence and predictors. *Canadian journal of public health*, 108(5-6).
- Moreta-Herrera, C. R., Poveda-Ríos, S., y Ramos-Noboa, I. (2018). Indicadores de violencia relacionados con el ciberbullying en adolescentes del Ecuador. *Pensando Psicología*, 14(24).
- Mosquera-Gallego, L. (2019). Tratamiento cognitivo-conductual de la ansiedad social y acoso escolar en una niña con capacidad intelectual límite.
- Musri, S. (2012). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio. San Lorenzo, Universidad Tecnológica Intercontinental.
- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica Y Salud*, 28(1), 25–31.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Jurgen-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge

- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Orejudo, S., Cano, J., Cortés, A., Elboj, C., y Gómez, C. Estudio sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Gobierno de Aragón y Universidad de Zaragoza.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud .Recuperado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Ministerio de educación, política social y deporte.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Genta. M.L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P.K., Thompson, F., y Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38 (5), 342-356.
- Pedrero-Pérez, E. J., Mora-Rodríguez, C., Rodríguez-Gómez, R., Benítez-Robredo, M. T., Franco, A. O., González-Robledo, L., y Méndez-Gago, S. (2019). Síntomas prefrontales asociados al uso problemático de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en adolescentes. *Psicología Conductual*, 27(2), 257-273.
- Pedrero-Pérez, E. J., Ruiz-Sánchez de León, J. M., Rojo-Mota, G., Llanero-Luque, M., Pedrero-Aguilar, J., Morales-Alonso, S., y Puerta-García, C. (2018). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): uso problemático de internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, 30(1), 19-32.
- Pérez, A., Ramos, G. Y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educación*, 52(1), 51-70.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España.

- Polo del Río, M. I., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., y Gómez Carroza, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32 (1), 5-14.
- Rodríguez, J. M. (2005). La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Roland, E., y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299-312.
- Saldaña, D. (2001). Nuevas tecnologías: nuevos instrumentos y nuevos espacios para la psicología. *Apuntes de Psicología*, 19, 5-10.
- Sanmartín, J. (2004). El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, 42, 9-21.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shaffer, D. R. (2009). *Desarrollo social y de la personalidad*. México: Thomson, 2002.
- Shin, H. H., Braithwaite, V., y Ahmed, E. (2016). Cyber-and face-to-face bullying: who crosses over?. *Social Psychology of Education*, 19(3), 537-567.
- Smith, P. K., Catalano, R., Slee, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., y Olweus, D. (Eds.). (1999). The nature of school bullying: A cross-national perspective. Psychology Press.
- Tito, M., y Zorelinda, J. (2016). Relación entre bullying y depresión en estudiantes de 5to año de secundaria de Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Breña, 2016.
- Underwood, M. K., y Ehrenreich, S. E. (2017). The power and the pain of adolescents' digital communication: Cyber victimization and the perils of lurking. *American Psychologist*, 72(2), 144.
- Unicef. (2016). Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace.

- Vanega-Romero, S., Sosa-Correa, M., y Castillo-Ayuso, R. (2018). Acoso escolar, ira y depresión en adolescentes mexicanos: un estudio preliminar de la eficacia de una intervención.
- Williford, A., y Depaolis, K. J. (2019). Students' Understanding of Bullying: Implications for Social Work Education and Practice. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 24(1), 105-122.
- Young, K. (1998). Internet Addiction: The emergence of as new clinical disorder. *Cyberpsychology y Behavior*, 1 (3), 237-244.
- Young, K.S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. En L. VandeCreek y T. Jackson (Ed.), *Innovations in Clinical Practice: A source book*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Yubero, S., Navarro, R., Elche, M., Larrañaga, E., y Ovejero, A. (2017). Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students. *Computers in Human Behavior*, 75, 439-449.